

LOS MEDIOS, LOS PROFESORES Y EL CURRÍCULO

MANUEL AREA MOREIRA

Barcelona, Sendai Ediciones, 1991

I.S.B.N. 84-86762-16-2

**Adicado a ti, miña Rula,
na percura do tempo no que unha gueivota
fágase mar,
e aniñe no teu corpo.**

ÍNDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1: LA INVESTIGACION SOBRE MEDIOS DE ENSEÑANZA: PASADO Y PRESENTE

Introducción

EL ENFOQUE TECNICO-EMPIRICO

Los bases conceptualizadores del enfoque: el medio como soporte

La búsqueda del "supermedio" como problema de investigación

Los resultados obtenidos. Un análisis crítico

A modo de conclusión.

EL ENFOQUE SIMBOLICO-INTERACTIVO

Las bases teóricas del enfoque

Los sistemas simbólicos como atributo diferencial entre medios

La interacción sujetos-medios

La investigación realizada: algunos ejemplos

A modo de conclusión

CAPITULO 2: MEDIOS Y CURRICULUM: OTRA PERSPECTIVA DE ANALISIS

La necesidad de plantear el análisis de los medios contextualizados en el currículum

Concepción del currículum y desarrollo de materiales

La concepción técnico-racional: Los materiales como instrumentos que garantizan la fidelidad curricular.

El libro de texto: Tecnología empaquetada para el desarrollo del currículum

Una concepción alternativa: Los medios como recursos de apoyo al profesor para el desarrollo del currículum

CAPITULO 3: EL PROFESOR Y LOS MEDIOS DE ENSEÑANA

¿Qué opinan y valoran los profesores de los medios?

Algunas conclusiones

¿Cómo usan los profesores los medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza?

A modo de síntesis

Consideraciones finales sobre los el profesor y los medios de enseñanza

CAPITULO 4: MEDIOS DE ENSEÑANZA, DECISIONES DEL PROFESOR Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM. UN ESTUDIO DE CASOS

Introducción

Un modelo para el análisis de las decisiones del profesor en el uso de medios de enseñanza

LA INVESTIGACION: CARACTERISTICAS Y PROCESO DE ANALISIS

Problema y cuestiones de investigación

Caracterización de los contextos curriculares y de los casos estudiados

Los contextos curriculares: La segunda etapa y el Ciclo Superior de EGB

La experimentación del C. Superior en Canarias

Los profesores analizados: Selección y características de los mismos

Proceso y técnicas empleadas en el estudio de cada caso

El análisis de los datos

Análisis de las concepciones pedagógicas

Análisis de la planificación

Análisis del desarrollo instructivo

Análisis de la estimulación del recuerdo

Elaboración de las conclusiones de cada caso

LOS CASOS ESTUDIADOS: INFORMES FINALES

Caso-1: El libro de texto: la fuerza de la tradición.

Caso-2: El "laissez-faire" no supone aprender.

Caso-3: El arte de la buena maestra de siempre.

Caso-4: Los cambios también fracasan: sin texto, pero con apuntes.

Caso-A: La innovación constante.

Caso-B: Con ganas, renovarse es posible.

Caso-C: Cambiar los medios para que todo siga igual.

Conclusiones de la investigación

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Estamos entrando en el final de la última década del siglo XX y en la escuela, por lo general, todavía los medios y recursos tecnológicos que se emplean no se diferencian considerablemente de los que un profesor de hace cincuenta años podría utilizar.

El libro de texto y otros materiales impresos (mapas, fichas, diccionarios, enciclopedias, libros variados, ...) son los medios que habitualmente podemos encontrar en cualquier aula de nuestro sistema educativo. En algunas otras también podremos ver, de vez en cuando, diapositivas, tocadiscos, cassettes, retroproyectores, falenogramas, y algún que otro recurso audiovisual. Pero en muy pocas existirán ordenadores y equipos completos de producción y reproducción de vídeo.

Sin embargo, si visitáramos los hogares de muchos de los alumnos que asisten a dichas escuelas descubriríamos que los libros, enciclopedias, revistas, ... comparten espacio y tiempo de ocio con los equipos de música, videojuegos, televisores, vídeos y ordenadores.

Una de las críticas más importantes a nuestro sistema escolar en los últimos años es que los objetivos y contenidos que reciben los alumnos apenas les sirven para enfrentarse a las exigencias y acelerado cambio de la vida social moderna. Pues bien, habremos de afirmar que cada año que pasa esta separación entre escuela y sociedad se agiganta en lo que concierne a los medios y recursos tecnológicos cotidianamente empleados en una y otra.

El presente libro tiene por eje central el estudio de cómo se utilizan los medios de enseñanza en las aulas. Más específicamente, intenta explorar cómo, porqué y para qué los profesores interaccionan con los medios para planificar y desarrollar el currículum en las escuelas.

Para ello hemos organizado este libro en torno a cuatro capítulos.

El primero, con el título de **La investigación sobre medios de enseñanza: pasado y presente**, intentará ofrecer una visión general de lo que ha sido la evolución en las bases teóricas, problemas, metodologías y resultados más significados que han generado las distintas corrientes de investigación que se han aproximado a analizar los medios de enseñanza.

En el segundo, **Medios y currículum: otra perspectiva de análisis**, describiremos cómo los medios de enseñanza, en cuanto componente que forma parte de la realidad representada por el currículum, están mediatizados en sus tipologías, funciones y usos por las características y procesos de definición curricular.

El tercer capítulo, por su parte, titulado **El profesor y los medios de enseñanza** ofrecerá algunos de los datos que, derivados de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre esta problemática, pueden ayudar a comprender la difícil y compleja relación existente entre lo que piensan los profesores de los medios y cómo los utilizan en su trabajo.

Finalmente, en el último capítulo, **Los medios, las decisiones del profesor y el desarrollo del currículum. Un estudio de casos** presentaremos una investigación cualitativa en la que hemos estudiado cómo siete profesores de distintas características personal y profesionales hacen frente al uso de los medios para la planificación y desarrollo del currículum en sus aulas. Cada uno de estos casos representan modos diferenciados e idiosincráticos de pensar y actuar en la enseñanza, que sin ser representativos de la totalidad de patrones docentes de uso de medios, pueden ilustrar algunos de los escenarios, situaciones y comportamientos que posiblemente ocurran en muchos de nuestros centros educativos.

CAPITULO 1:

LA INVESTIGACIÓN SOBRE MEDIOS DE ENSEÑANZA: PASADO Y PRESENTE

Introducción

Los medios, materiales o recursos de enseñanza son uno de los componentes relevantes y presentes en cualquier proceso dirigido a provocar aprendizaje.

Nuestra sociedad de finales del siglo XX está asistiendo al reto de tecnologizar, y por tanto, artificializar los procesos de comunicación entre los seres humanos. La tv., el cassette, el ordenador, el fax, el vídeo, los libros, discos, diapositivas, etc., son parte de nuestra vida cotidiana. Con ellos nos informamos, nos ponemos en relación con el resto de humanos, expresamos nuestras ideas y sentimientos, ..., en definitiva gran parte de nuestra existencia es lo que con los medios hagamos.

La escuela, como institución integrada y parte constitutiva del entramado social, no es ajena al desarrollo tecnológico.

Aunque siempre ha estado rezagada en la introducción de los nuevos medios en relación a la evolución del resto de la sociedad, inevitablemente los procesos de enseñanza tienden cada vez a emplear distintos tipos de tecnologías. La propia sociedad así lo demanda.

Es pues, uno de los grandes retos del sistema educativo. Si se reforma cada década los currícula que se enseñan, lógicamente los recursos que instrumentalizan el proceso educativa tienen que evolucionar al mismo ritmo que se tecnologiza la vida social.

Para dar respuesta a este reto, el análisis, investigación, estudio de cómo los medios afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido y es un preocupación constante en el campo de la educación.

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial el interés por conocer qué medios son los más adecuados para facilitar el aprendizaje, qué situaciones instructivas son las pertinentes para utilizar los medios, qué habilidades cognitivas se ven favorecidas por el modo de estructurar los distintos componentes de los medios, qué hacer para que se introduzcan medios innovadores en las escuelas,..., han sido algunas de las muchas cuestiones a las que se ha querido dar respuesta.

Lógicamente el tipo de estudios que se han realizado, los problemas investigados, la metodología utilizadas, etc., han sido objeto de revisión y reformulación constante a lo largo de estos años.

Así pues, en este capítulo vamos a intentar ofrecer una visión general de lo que han sido los problemas y metodologías de investigación sobre este componente curricular, y las líneas más representativas que en la actualidad están siendo planteadas dentro del estudio de los medios de enseñanza.

A efectos de clasificar y describir el conjunto de trabajos realizados en este campo me permito realizar una propuesta, a todas luces revisable, inspirada en un trabajo previo de

Escudero (1983b) que identifica tres enfoques de investigación de medios claramente diferenciados por el marco teórico que los sustenta, los problemas investigados y su metodología.

Estos enfoques los he denominado como sigue:

a) El primero de ellos lo he etiquetado como **enfoque técnico-empírico**, ya que se centra en los aspectos técnicos del medio como propiedad relevante, y su práctica investigadora se caracterizó por el alto empirismo de sus estudios. En el trabajo anteriormente citado Escudero lo identifica como "etapa inicial del análisis empírico". Esta tendencia de investigación se correspondería con la que Salomon y Clark (1977) denominan "estudios **con** medios". Fue iniciada en los años cuarenta estando vigente hasta los inicios de los setenta.

b) En segundo lugar identificamos el **enfoque simbólico-interactivo**, por el énfasis otorgado al atributo simbólico de los medios como rasgo diferencial entre los mismos, y porque su interés de estudio es explorar los efectos que los mismos tienen cuando interactúan con la cognición de los sujetos. Escudero se refiere a estos trabajos como "etapa del análisis teórico-conceptual" y Clark y Salomon como "estudios **sobre** medios". Surge a mediados de los años setenta, siendo la predominante en la actualidad.

c) Finalmente, nos encontraremos con el **enfoque curricular**, ya que estas investigaciones se centran en los medios en relación al currículum como contexto de análisis de los mismos. Escudero la denomina como la "etapa del análisis-teórico contextual". Las características de este enfoque serán desarrolladas en capítulos posteriores. Ha sido iniciada en la década de los ochenta coexistiendo con el anterior enfoque.

EL ENFOQUE TECNICO-EMPIRICO

Cohen, Ebeling y Kulick (1981) en una de las revisiones más recientes de la investigación sobre medios, afirmaron:

"los historiadores educativos probablemente señalarán que las décadas de los 50, 60 y 70 fueron un periodo de intensidad investigadora en el uso de los medios para estimular el aprendizaje en grupos clase más o menos formales" (p.26).

Aquellos años fueron inusualmente fecundos en el número de estudios desarrollados. El impacto en la sociedad de las nuevas tecnologías y aparatos (televisión, video, cine, ordenador), los postulados de la psicología conductista, y en didáctica el predominio de los modelos de investigación de "caja negra" al principio, y posteriormente los modelos de diseño instructivo altamente racionalizados favorecieron el florecimiento de numerosísimas investigaciones que perseguían analizar el "comportamiento instructivo" de unos medios respecto a los otros.

Las bases conceptualizadoras del enfoque: El medio como soporte

Es ya sobradamente conocida la clásica distinción en todo medio de dos componentes; el **hardware** y el **software**. Una traducción literal de dichos términos sería lo "duro" (lo material,

lo mecánico, el soporte), y lo "blando" (lo transmitido, la codificación de los mensajes, el programa). A modo de ejemplo, en el medio televisivo, su hardware será la pantalla, tubo de rayos catódicos y demás artilugios que configuran el aparato, y su software, los programas que por la misma son emitidos.

Pues bien, los primeros intentos de conceptualización de los medios de enseñanza estaban apoyados preferentemente sobre su dimensión de hardware, es decir, eran considerados como distintos soportes materiales transmisores de información.

Por ejemplo, Rossi y Biddle (1970) definen al medio de enseñanza como "cualquier dispositivo o equipo que se utiliza para transmitir información entre las personas" (citados por Gerlach y Ely, 1979, p.18).

En esta misma línea Edling y Paulson, consideran como medios "las vías gráficas, fotográficas, electrónicas o mecánicas para capturar, procesar y reconstruir información visual o verbal" (p. 251).

En el **Dictionary of Education** dirigido por Good (1973) se definen los medios instructivos como los "recursos y otros materiales que presentan un cuerpo completo de información y que son autónomos más que suplementarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 307).

Como puede observarse, estas definiciones coinciden en resaltar los aspectos tecnológicos o de hardware de los medios, así como el transporte de mensajes a través de los mismo como función destacada.

¿Qué supone esta conceptualización de los medios?. Pues asumir una concepción de los mismos básicamente como "ferretería pedagógica", en cuanto que sus características técnico-materiales se convierten en la supuesta propiedad representativa y diferenciadora del resto de componentes instructivos. De este modo, los medios se configurarían como soportes de estímulos que variarían por el grado de realismo codificador de sus mensajes. Por tanto se podría suponer que en la medida en que se le presente a los sujetos el conocimiento a través de múltiples estimulaciones sensoriales los efectos de los medios serán más notables y significativos.

Por consiguiente, los presupuestos teóricos que guiaron la investigación en esta época eran los siguientes (Salomon, 1979):

a) Se suponía que cada medio, al ser una entidad más o menos invariante de atributos estables y fijos, se confiaba que la investigación permitiría identificar los efectos diferenciales entre medios, lo cual facilitaría la selección de aquellos medios "más eficaces" para la enseñanza.

b) Al suponerse que esas entidades invariantes de los medios se adecuarían o falicitarían el logro de unos objetivos instructivos sobre otros, sería factible identificar qué medios serían los pertinentes para determinadas materias o condiciones de enseñanza.

c) Se suponía que las conclusiones y descubrimientos de la investigación tendrían consecuencias inmediatas y serían fácilmente aplicables para la solución de problemas.

El paso del tiempo demostró que estos supuestos no eran puntos de partida adecuados para obtener conocimiento útil sobre los medios de enseñanza y sus efectos en el aprendizaje.

La búsqueda del "super-medio" como problema de investigación

A pesar de la lógica variabilidad entre las investigaciones de este enfoque y con el ánimo de ofrecer una caracterización global de mismo habremos de indicar que la mayor parte de estos estudios fueron guiados por el interés de dar respuesta al siguiente problema: **¿es un determinado medio más eficaz que otro para enseñar?**. Lógicamente habremos de entender la palabra "eficaz" como aquel medio que para el logro de ciertos propósitos consiga que el mayor número de alumnos aprendan con el menor costo y tiempo posible.

Para poder encontrar la respuesta a esta pregunta, fue necesario esperar durante años, necesitándose para ello la realización de cientos y cientos de experimentos. Sin embargo la respuesta obtenida no pudo ser más frustrante: **no era posible encontrar una respuesta en los términos de el "medio más eficaz"**. Se llegó a esta conclusión porque hubo acuerdo en que la pregunta está mal formulada.

Fosnot (1984) identifica tres grandes modelos que guiaron la investigación de medios dentro de esta corriente y que de algún modo se corresponden con la evolución cronológica del enfoque técnico-empírico a lo largo de las tres décadas en las que tuvo vigencia. Estos modelos son los siguientes:

a) **La teoría de los modelos**, que generó hipótesis del tipo de que determinadas conductas-modelos presentadas a través del medio televisivo permitirían ser mejor imitadas por los alumnos que su transmisión a través de otras tecnologías. Con la investigación se pretendió comprobar este supuesto.

b) **El modelo conductista**, que era el bastión psicológico que estimuló y ofreció cierta cobertura justificadora para muchos de los estudios de este enfoque. El medio era tratado como el "estímulo" que se presentaba a los alumnos, y el propósito de investigación consistió en identificar el **estímulo más efectivo**. Los trabajos más representativos de este modelo fueron los de las "máquinas de enseñar" derivadas de la enseñanza programada.

c) **Los modelos cibernéticos** surgidos en los primeros años de los setenta. Se basaban en la tesis de que el refuerzo tendría cierto potencial de aprendizaje siempre que éste se convirtiera en significativo para el alumno. "Se mantenía la hipótesis de que el auto-reflejo, vía vídeo, provocaría cambios efectivos en la conducta. La mayoría de esta investigación valoró el efecto de las actividades de auto-estima del vídeo en el desarrollo interpersonal" (p.196). Sin embargo se realizaron dentro de este modelo pocos trabajos interesados en el logro académico y/o adquisición de habilidades motoras.

De los cientos y cientos -Schramm (1977) habla de miles- de investigaciones, la metodología empleada era mayoritariamente de corte cuasi-experimental. Su diseño de investigación consistía generalmente en la comparación de los resultados de aprendizaje entre dos grupos de alumnos (casi siempre el criterio de aprendizaje era la cantidad de concimiento recordado) donde un grupo experimental era expuesto a un proceso instructivo a través del medio que se hipotetizaba incrementaría los resultados (por ejemplo, visualizaban un programa a través

de televisión), frente a otro grupo de sujetos, el grupo control, que eran enseñados con otro medio o modalidad instructiva (por ejemplo, estudiaban a través de material textual, o recibían el conocimiento a través de la enseñanza convencional con su profesor).

Salomon y Clark (1977) describen así un diseño usual de este tipo de investigación:

"En la comparación típica entre ITV (enseñanza a través de televisión) versus enseñanza convencional (face to face), el diseño sería como sigue: Un profesor presenta la materia en la situación convencional (no se permiten interacciones con los alumnos para evitar nuevas variables intervinientes), y otro grupo de alumnos observa la **misma presentación** a través de la pantalla de televisión. Las condiciones son iguales y solamente se permite variar el medio de presentación" (p. 101).

Sin embargo, las revisiones realizadas sobre estos estudios han puesto en evidencia que un conjunto importante de los mismos -Schramm afirma que por lo menos la mitad de estas investigaciones-, no son realmente estudios experimentales en cuanto que no cumplen la condiciones mínimas para considerarlos como tales (errores o insuficiente diseño metodológico, control de las variables, y análisis estadísticos). Esta conclusión es compartida por autores de la relevancia de Salomon y Clark (1977); Bates (1981); Cohen et al.(1981); Escudero (1983a) entre otros.

Además de la falta de validez interna de muchos de estos diseños de investigación existe otra línea argumental que cuestiona sus planteamientos globales. Schramm (1977) señala las siguientes limitaciones:

1. En aquellos experimentos que comparaban dos modalidades de la enseñanza (p.e. televisión vs. enseñanza expositiva), ¿podría afirmarse que eran realmente idénticas las situaciones de aprendizaje en ambos grupos de alumnos?. En el supuesto de que así fuera, cuando encontramos diferencias significativas en el aprendizaje, no podremos tener la certeza de que éstas fueran provocadas por el medio, sino por los distintos usos que de los medios hayan realizado los profesores.

Esta argumentación parece confirmarse por las conclusiones del meta-análisis que Cohen y otros (1981) realizaron. En la misma se pone de manifiesto que "el control del efecto del profesor estaba relacionado significativamente al tamaño del efecto. En los estudios en que diferentes docentes enseñaron bien a través de medios visuales bien a través de exposiciones, el análisis de sus diferencias fue más favorable a las clases apoyadas en lo visual. Las diferencias fueron menos pronunciadas en aquellos estudios en los que el mismo profesor enseñó tanto en las clases experimentales como las convencionales" (p.35).

De modo semejante se posiciona Clark (1984) que, comentando el trabajo de revisión de meta-análisis realizado por Kulik (1984) sobre este tipo de estudios, afirma:

"... los efectos positivos en el aprendizaje debido a medios se encuentran solamente cuando **diferentes** profesores o equipos de proyectos educativos producen los programas comparados. Cuando **el mismo** profesor o diseñador elabora tanto la lección tradicional como la de los nuevos medios **no se encuentran beneficios o ventajas para el medio**" (p. 3) ()

2. Muchos experimentos que compararon dos medios diferentes se basaron en una concepción muy restringida de las propiedades de uno de ellos. Por ejemplo, en estudios en los que contrastaban los efectos de la radio y la televisión, el experimento consistió en ofrecer el mismo programa a través de **dos** televisiones: una funcionando con normalidad, y la otra **sin la imagen**, pero manteniendo sus emisiones orales, suponiendo que de este modo sus efectos serían los equivalentes a una emisión de radio.

Ciertamente aquí no se comparaban dos medios diferentes, sino uno mismo. En un caso a través del aprovechamiento de todo su potencial tanto icónico como verbal, y en el otro atrofiando una de sus propiedades básicas como es la imagen.

3) Otro problema proviene de la especificación de qué tipo de dimensiones o aspectos del rendimiento de los alumnos eran tenidos en consideración para determinar la eficacia de los medios. El criterio utilizado en la mayoría de estos estudios era el logro que los alumnos manifestaban de los objetivos formulados de modo explícito, y que solían ser de naturaleza cognoscitiva focalizándose preferentemente en el recuerdo de información.

Sin embargo, sabemos que un sujeto adquiere otros tipos de aprendizajes en función de las distintas condiciones bajo las cuales se desarrolla una experiencia de aprendizaje (p.e. además de adquirir contenidos se posibilita el cultivo de habilidades diversas, actitudes, comportamientos, ...). La mayoría de estos experimentos no se plantearon la medición del conjunto posible de efectos del medios sobre los alumnos, sino que redujeron el impacto del mismo al ámbito de dominio del conocimiento.

¿Qué resultados se obtuvieron?. Un comentario crítico.

En los últimos veinte años se han realizado numerosas revisiones de los resultados aportados por el conjunto de investigaciones pertenecientes a este enfoque comparativo de los medios (consúltese Chu y Schramm, 1967; Dubin y Hedley, 1969; Jamison et al., 1974; Schramm, 1977; Cohen et al., 1981), y un punto de coincidencia de todas ellas es llegar a la conclusión de que no existe evidencia en que unos medios sean mejores que otros en la enseñanza.

Por ejemplo Schramm (1977, p. 28) afirma:

"No existe base de investigación para afirmar que los alumnos aprenden más o menos de la televisión que de la enseñanza de clase. Esto no significa que bajo ciertas condiciones de enseñanza, algunos alumnos puedan aprender más de la materia o habilidades a través de un medio o canal de enseñanza que de otro. **Pero los resultados de las comparaciones amplias dicen que en general, no existen diferencias significativas**"

De modo similar y de forma más precisa Cohen et al. (1981) después de revisar y analizar más de un centenar de investigaciones concluyen lo siguiente:

"Los resultados del presente meta-análisis fueron consistentes con la mayor parte de los resultados obtenidos en otras revisiones de la investigación sobre la enseñanza basada en lo visual en la educación superior. **Hemos encontrado que el 74% de los estudios con referencia al rendimiento de los alumnos no**

mostraron diferencias significativas entre la enseñanza visual y convencional. Tampoco se encontraron diferencias significativas en el 80% de las comparaciones de Stickell (1963), y en un 75% de las revisiones de Chu y Schramm (1977)" (p.34).(1)

Correa (1984) por su parte y a partir de los datos aportados en el trabajo de Cohen et al., ha elaborado una tabla (tabla 1-1) en la que se distribuyen el número de investigaciones realizadas especificando cuantas obtuvieron resultados significativos o no utilizando distintos criterios para medir el rendimiento.

Tabla 1-1

		CRITERIOS DE RENDIMIENTO						
		Memoria inmediata	Actitudes curso	Actitudes materia	Tasa de abandono	Correlación aptit/rend.		
Mejor en E A N= 59 (23)		37	6	3	3	10		
	(17)	(5)	(1)	(0)	(0)			
					Mejor	28	10 3	
en E C N= 54 (9)		7	6					
	(4)	(3)	(1)	(1)	(0)			

(EA: Enseñanza Audiovisual EC: Enseñanza Convencional).

La primera cifra indica el número de investigaciones cuyos resultados mostraron efectos más positivos bien para la EA o bien para la EC. La segunda cifra, entre paréntesis, cuántos de los mismos mostraron diferencias significativas.

Como puede comprobarse los resultados son bastante contradictorios e inconsistentes. Es decir, del total de investigaciones revisadas (N=113), en 59 investigaciones se obtuvieron resultados que mostraban que la enseñanza a través de audiovisuales producían efectos más positivos, y en 54 era al revés, es decir, resultaba más beneficiosa la enseñanza expositiva del profesor.

Pero los datos aún son más llamativos si observamos cuántas de esas investigaciones mostraban **efectos significativos**. Del total de investigaciones (N=113) solamente en 32 se puede considerar que existían diferencias importantes que afectasen al aprendizaje supuestamente atribuibles bien a la EA o bien a la EC. Por lo tanto, en las restantes investigaciones (81), que suponen la mayoría, **no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos entre la enseñanza audiovisual y la enseñanza convencional.**

Todos estos datos ponen en evidencia que un planteamiento de investigación dirigido a identificar cuál es el mejor medio de forma genérica y válida para cualquier contexto, materia, alumnos o nivel curricular sólo estaba conduciendo a un estancamiento de la investigación.

Es de destacar cómo en la perspectiva de búsqueda del super-medio la mayoría de estudios concentraron sus miras sobre la televisión. Ello, en cierta medida, podría explicarse por una parte por la fascinación social que produjo (y sigue produciendo) el medio televisivo, y por otra porque en la década de los sesenta muchos de los proyectos educativos que se estaban desarrollando en el Tercer Mundo (Niger, Samoa, El Salvador, Corea, por citar algunos) con la finalidad de luchar contra el analfabetismo se apoyaban preferentemente sobre la televisión como recurso para extender la educación a amplias capas de las poblaciones de dichos países.

A modo de conclusión

El enfoque técnico-empírico de investigación de medios se caracteriza por focalizar su interés en establecer las diferencias de impacto en el aprendizaje entre unos medios y/o modalidades de enseñanza para de ahí derivar cuál o cuáles eran los medios más eficaces para ser utilizados en el proceso instructivo. Este problema de investigación partía del supuesto teórico de que los medios en cuanto sus características como soporte tecnológico y su correspondiente presentación de estímulos tendrían efectos diferenciales e invariantes en el aprendizaje.

Esta conceptualización, excesivamente simple, condujo a un planteamiento y práctica investigadora de fuerte carácter empírico que generaba sus hipótesis de trabajo desde el propio objeto/medio y no desde una plataforma teórica que le diese cobertura.

Asimismo, gran parte de esta investigación -aún adoptando diseños de naturaleza experimental-, no reunía una serie de condiciones básicas que garantizaran su validez interna y la fiabilidad de sus resultados.

Ello produjo que no se obtuviesen conclusiones definitivas sobre los problemas investigados. Sus inconsistencias y a veces contradictorios resultados sobre los efectos de los medios en el rendimiento de los alumnos, fueron la mejor evidencia de que este enfoque resultaba estéril para obtener un conocimiento validado sobre los medios de enseñanza.

Campeau (1975) () sintetiza las limitaciones metodológicas de este enfoque como sigue:

1. Incorrecciones frecuentes en los diseños metodológicos de las investigaciones. Con frecuencia, por ejemplo, no se controla mínimamente un tratamiento equivalente de los contenidos en los medios que se comparan.

2. Utilización del medio en combinación con el profesor sin analizar la posible contribución que pudiera corresponder a uno y otro en el contexto instructivo creado en la situación experimental.

3. Con frecuencia se elude el control sobre los posibles conocimientos previos por parte de los alumnos en relación con el contenido del medio, y a veces tampoco se controla el tiempo de aprendizaje.

4. Deficiencias en el muestreo de las clases sometidas a investigación.

5. Utilización de pruebas de evaluación de dudosa fiabilidad.

EL ENFOQUE SIMBOLICO-INTERACTIVO

A mediados de la década de los setenta comienza a emerger una corriente en torno a los medios que asumiendo, por un lado, muchas de las críticas que se estaban formulando a todo ese conjunto de trabajos tanto de investigación como prescriptivos a los que en el anterior apartado nos referimos, y por otro, apoyándose en las aportaciones de la psicología cognitiva en cuanto el aprendizaje como procesamiento de información, un conjunto de autores comienzan a formular una nueva conceptualización de los medios de enseñanza, plantear un marco teórico para la explicación del aprendizaje a través de medios, y elaborar un modelo para la investigación en este campo.

A mi modo de ver el inicio y desarrollo de esta perspectiva conceptualizadora y de análisis de los medios podría seguirse a través de tres hitos que en forma de publicaciones sentaron las bases para buena parte del conocimiento que en este momento poseemos sobre los medios. Estas publicaciones cronológicamente fueron las siguientes:

1) El libro que coordinado por Olson (1974) y publicado por la National Society for Study of Education abordaba los medios y los símbolos como formas de expresión, comunicación y educación (parafraseando su título). En este libro se recogen varios de los trabajos que estamos citando. El del propio Olson y Bruner, de Salomon y otros autores que, desde distintos campos (psicológico, comunicacional, filosófico, lingüístico, educativo) analizan el potencial de los medios en sus distintas modalidades expresivas.

2) La segunda publicación de relevancia fue el número especial de la revista **Audio-Visual Communication Review** correspondiente al verano de 1975. En dicha publicación participaron muchos de los autores más representativos de este campo de estudio: Clark, Salomon, Di Vesta, Allen, Shapiro,..., entre otros. En la misma se establece por vez primera un marco teórico con potencial generador de hipótesis para la investigación, a la vez que se ofrecían alternativas metodológicas (los diseños ATI) para la realización de los estudios correspondientes.

3) El tercer hito viene de la mano de uno de los autores que mayores aportaciones ha realizado en los últimos años al conocimiento de los medios: Gavriel Salomon, que en 1979 publica una obra con el muy representativo título de **Interaction of Media, Cognition and Learning** ("Interacción de Medios, Cognición y Aprendizaje"). Este trabajo (y de justicia es también referirnos a otro anterior de 1977 junto a Clark) suponía la consolidación y madurez de este enfoque investigador, pues en el mismo se ofrecía de modo sistematizado las bases teóricas conceptualizadoras de los medios como sistemas simbólicos y su relación con la cognición de los alumnos trabajando bajo contextos de tareas. A este libro habremos de remitirnos necesariamente a lo largo de este apartado. Asimismo las tesis de dicho texto son completadas en otra obra posterior de Salomon titulada **Education and Communication. Social and Psychological Interactions** ("Educación y Comunicación. Interacciones sociales y psicológicas") publicado en 1982.

Las bases teóricas de este enfoque

Este enfoque conceptualmente se había distanciado del anterior por elaborar un marco teórico que integraba por una parte, aquellas propiedades de los medios que tuviesen potencial modulador de aprendizajes diferenciales (los sistemas simbólicos y sus modos de estructuración) y por otra, las propiedades internas de los sujetos vinculadas al aprendizaje (operaciones, habilidades y estilos cognitivos), estando dicha interacción contextualizada dentro del marco de cumplimentación de tareas.

Con esta referencia teórica los problemas e hipótesis de investigación lógicamente tendrían que ser notoriamente distintos. Frente a un planteamiento dirigido a conocer cuál es el mejor medio, la cuestión central de investigación será descubrir **qué efectos producen determinadas modalidades y estructuraciones simbólicas en función de las características cognitivas de los sujetos realizando tareas específicas**.

Los sistemas simbólicos como atributo diferencial de los medios

Uno de los puntos-clave de crítica al anterior enfoque fue su incorrecta conceptualización del medio de enseñanza. Se había pensado que los medios poseían cualidades invariantes e independientes en función de sus atributos tecnológicos. Sin embargo, los resultados de dichas investigaciones, como ya hemos visto, no sólo no confirmó dicho presupuesto, sino que aportó suficiente evidencia como para rechazarlo (v. Cohen et al., 1981; Escudero, 1983a y b; Salomon, 1979; Schramm, 1977).

Era necesario pues, la búsqueda de otros elementos o dimensiones específicas de los medios que tuvieran suficiente potencial generador de nuevos supuestos investigadores.

Salomon (1979) distintigrá entre los **medios de comunicación** (que sí pueden ser considerados como sistemas invariantes porque sus efectos se vinculan a estructuras sociales, económicas y políticas), de los **medios de enseñanza**, donde su análisis desde perspectivas psicológicas y educativas nos exigen mayores precisiones ya que las diferencias en el aprendizaje resultante no vienen dadas sólo por los rasgos y características del medio empleado, sino por atributos que él mismo vincula potencialmente cuando los sujetos interaccionan con el material.

Estos atributos específicos de todo medio son los siguientes:

a) **Los atributos tecnológicos**, que afectan sobre todo en la difusión de la información (es decir, afectan a la disponibilidad y accesibilidad de los materiales). Sin embargo, la investigación ha demostrado, que cuando lo único que cambia en una situación de aprendizaje es la mera tecnología permaneciendo constantes los demás componentes de la situación (contenido, tarea, estructuración simbólica, etc.) sus efectos en el aprendizaje son despreciables.

b) **Los contenidos** suelen ser el propósito primario y de mayor interés para gran número de profesional pedagógicos. Sin embargo no se ha encontrado una relación clara y precisa entre los

distintos medios y la vehiculación de determinados contenidos. Las conclusiones de la investigación parecen indicar que el impacto del medio en el aprendizaje no está tanto en los mensajes que transmite como en las formas de codificarlos.

c) **Marcos y situaciones sociales.** Estas están asociadas al uso que se realice de los medios. Parece confirmarse que en determinados contextos y condiciones de uso el efecto de los medios en el aprendizaje varía significativamente. Sin embargo, este atributo es externo e independiente a la naturaleza propia de cualquier medio.

d) **Los sistemas de símbolos.** Estos son definidos por Salomon (1979) como "un conjunto de elementos que representan en alguna forma específica unos campos de referencia y que se interrelacionan de acuerdo con ciertas reglas sintácticas o convenciones" (p. 20). Algunas de estas convenciones pueden ser formales (como los símbolos matemáticos o del lenguaje) o informales (como los artísticos). La función de los sistemas simbólicos en los medios será ofrecer distintas modalidades de codificación de los mensajes vehiculados por los medios.

"La representación, tan diferenciada de la experiencia real, es codificada siempre dentro de un sistema de símbolos. Si se intentara eliminar las imágenes de las películas, la cartografía de los mapas o el lenguaje de los textos, ¿qué quedaría?. Los medios sin sistemas de símbolos son tan inconcebibles como las matemáticas sin los números" (Salomon, 1979, p.3).

Los sistemas simbólicos se constituyen en ese atributo diferencial interno del medio que, a la vez, modulará los efectos en el aprendizaje pues afectan a las representaciones cognitivas de los sujetos que con ellos interaccionan.

Asimismo un medio viene constituido internamente por dos elementos estructurales:

Los modos de construcción, como pueden ser los relatos, los poemas, ensayos, etc. Cada uno de ellos es poseedor de una propia gramática estructural que los distingue; y

Los sistemas de símbolos, es decir, las diferentes formas de codificación de los mensajes, independientemente de su modo de construcción.

Los primeros pueden ser asumidos y empleados por cualquier medio, mientras que los segundos denotan especificidades internas de determinados medios, ya que su alteración significaría desvirtuarlo profundamente. Más exactamente como sugieren Marrero y Guarro (1983): "Los modos de construcción (metáforas, tratados científicos, etc.) pueden ser manipulados prácticamente por todos los medios, y por tanto esta clase de elementos estructurales no puede ser esencial para la distinción entre medios. No ocurre lo mismo cuando se varía el sistema de símbolos (p.e. la naturaleza secuencial de un texto, la sintaxis espacial de un mapa, etc.), ya que ello implicaría una violación del medio" (p.7).

Asimismo es necesario indicar que determinadas tecnologías no están indisolublemente vinculadas a sistemas simbólicos específicos, ni tampoco determinados sistemas de símbolos se restringen a funcionar en un único tipo de soporte material. Por ejemplo, el material impreso puede emplear indistintamente códigos verbales e icónicos, del mismo modo que lo puede realizar el cine o la televisión (Escudero, 1983a).

Sin embargo, la tecnología condiciona los tipos de simbolizaciones que pueden emplearse (una radio nunca nos transmitirá sus informaciones a través de representaciones icónicas).

Por tanto en este nuevo marco conceptualizador de los medios queda claro que "ni los contenidos ni los correlatos situacionales de los medios habrán de ser usados como criterios críticos" (Salomon, 1979, p. 24). Los medios, por supuesto, varían con respecto a los contenidos que transportan, pero tales variaciones son resultado de los sistemas simbólicos implicados.

Diferentes sistemas simbólicos se ajustan a, o correlacionan con, diferentes campos de referencia (la fotografía con los objetos, los gráficos con relaciones matemáticas, el pentagrama con los sonidos musicales). En la medida en que los medios difieren con respecto al sistema de símbolos que usan y enfatizan, también varían con respecto a los contenidos que transportan. Así por ejemplo, el hecho de que la televisión pueda representar aspectos visibles de los sucesos y los libros puedan describir los no visibles, es el resultado del sistema de símbolos de que hace uso cada medio, y no de algo inherente al medio. Los tipos de contenido correlacionan con los medios, pero no definen los atributos de los medios. "Solo los sistemas simbólicos pueden ser útiles para esta capacidad crítica" (Salomon, 1979, p.24-5).

La interacción medios-sujetos

Ciertamente, los supuestos anteriores no agotan las bases teóricas de este enfoque, sino que son los fundamentos para elaborar un marco explicativo de las relaciones entre los medios y el sujeto.

El segundo punto de apoyo de esta orientación proviene del ámbito de la psicología cognitiva: el ser humano aprende activando una serie de procesos cognitivos que redundan en la elaboración de representaciones simbólicas internas de la realidad que tiene ante sí.

De este modo se sugiere que la obtención del conocimiento a través de los medios estará afectada por el tipo de representaciones simbólicas que codifican ese conocimiento en el medio. Más específicamente, el interés investigador se dirigirá a conocer cómo interactúan, por tanto, los sistemas simbólicos con las estructuras cognitivas de los sujetos que aprenden.

En términos generales, sin entrar en la naturaleza del proceso cognitivo de aprendizaje, habremos de indicar que cuando un alumno aborda la tarea de asimilar un nuevo conocimiento suele activarse un proceso que cumpliría dos funciones básicas (aunque evidentemente en la realidad no se produce tan esquemáticamente como aquí la describimos):

Por un lado este sujeto debe decodificar el mensaje, lo que supone la traslación del código externo, simbólico presentado en el medio a un código interno en el que el sujeto procesará la información.

Y por otra parte, se procesará dicha información con su correspondiente almacenamiento y asimilación, es decir, se producirá un aprendizaje significativo de la misma (Marrero y Guarro, 1983).

El problema reside, por tanto, en la transformación de las representaciones simbólicas externas a representaciones cognitivas internas, deduciéndose de aquí que el grado de semejanza, correspondencia, e isomorfismo entre el modo de codificación de los mensajes y el modo de representación interna de los mismos influirá en la facilitación o no del aprendizaje.

Este proceso transformador exige del alumno una determinada **cantidad de actividad mental** dependiente del esfuerzo cognitivo que le suponga recodificar internamente los mensajes simbólicamente representados externamente.

Según Salomon, los factores que inciden en la determinación de la cantidad de actividad

mental requerida a un alumno en una situación de aprendizaje vendría dada por:

- a) **diferencias individuales de los sujetos**, tanto en su desarrollo cognitivo como en el dominio de unas u otras habilidades cognitivas. Ciertamente en este grupo habría que incluir otras variables no propiamente cognitivas como la personalidad, el interés, etc., y
- b) **la tarea** que se debe realizar (memorizar, resolver problemas, clasificar, ...)

Por tanto "un sistema de símbolos comunica mejor que otro no a causa de un parecido entre el símbolo representado y su referente, sino porque un sistema de símbolos, en comparación con otros, puede presentar la información en mejor correspondencia al -o congruencia con - el modo de representación que un individuo, con una determinada estructura cognitiva y una tarea dada, puede utilizar mejor" (Salomon, 1979, p. 73).

Salomon nos ofrece una síntesis de las características de los sistemas simbólicos en cuanto que afectan a la adquisición del conocimiento de distintas formas:

1. Los sistemas simbólicos difieren en los aspectos del contenido que vehiculan. Unos sistemas son más adecuados que otros para representar determinados mensajes.
2. Varían con respecto a la facilitación de la recodificación, en función de su grado de isomorfismo con las estructuras mentales de los sujetos.
3. Determinados elementos de codificación pueden evitar a los alumnos difíciles elaboraciones mentales, bien por la suplantación abierta, bien por la elaboración específica de cortocircuitos internos.
4. Los sistemas de símbolos difieren con respecto a la cantidad de actividad de procesamiento que exigen o permiten.
5. Se diferencian en los tipos de procesos mentales que promueven para la recodificación y asimilación del conocimiento presentado.

Para concluir la conceptualización que sobre los medios se ha realizado desde este enfoque presentamos los rasgos esenciales del mismo, que Correa (1984) resume como sigue:

- Rechazo de la concepción del medio como entidad unitaria invariante. Los medios se componen de diferentes elementos y cada uno de ellos puede ser una posible fuente de variación para ciertos aspectos, pero no para otros. Como consecuencia, no se conciben los diferentes medios como rutas alternativas para la consecución de los mismos objetivos, sino como instrumentos para alcanzar fines diferentes.

- Elección del componente simbólico como atributo esencial del medio, ya que comparte la doble cualidad de ser vehículo de comunicación e instrumento de pensamiento.

- Atención a las diferencias individuales de procesamiento de la información.

- Importancia de la tarea a ser realizada por el alumno.

Algunos ejemplos de investigaciones realizadas

El modelo metodológico de investigación de este enfoque fue derivado del campo de la

psicología cognitiva. Era lo adecuado puesto que se analizan los medios desde una perspectiva de microprocesos cognitivos por ellos provocados. Los diseños de tipo ATI (Interacción-Tratamiento-Aptitud) fue la alternativa metodológica elegida, aunque fue siendo revisada a medida que se generaban nuevos problemas y conocimiento (Di Vesta, 1975); Shapiro, 1975). En dichos diseños el "tratamiento" eran las distintas modalidades de codificación interna del medio, la "aptitud" hacía referencia a las habilidades o estilos cognitivos de los alumnos, y la "interacción" venía representada por las demandas de la tarea que tenían que cumplimentar.

Uno de los primeros intentos en sistematizar el conjunto de variables intervinientes sobre los efectos de los medios en el aprendizaje fue la propuesta del cubo taxonómico de medios realizada por Clark (1975, p. 209), que puede verse en la figura 1-1.

Figura 1-1

CUBO TAXONOMICO DE MEDIOS

COLOCAR AQUI DICHA FIGURA

En esta taxonomía "cúbica" se ofrece una matriz tridimensional donde se interrelacionan los atributos de los medios con las características de los sujetos y las conductas de aprendizaje. El propósito de la misma era el guiar la formulación de problemas de investigación para en un futuro poder ofertar respuestas que orientasen el diseño y selección racionalizada de los medios para la enseñanza.

Con mayor precisión afirma que "la lista de factores resultantes de conductas, sujetos y atributos de los medios debieran configurar la base de una taxonomía de medios para los propósitos investigadores."

Gavriel Salomon, como en su momento señalamos, es uno de los autores más representativos de este enfoque tanto por sus propuestas teóricas como por su práctica investigadora dirigida a contrastar algunas de las hipótesis sugeridas por el marco conceptualizador que anteriormente describimos.

Basándose en las aportaciones de Goodman (1974) sobre la notacionalidad de los sistemas simbólicos, Salomon sugiere que ésta influye en la forma de "lectura" de los medios para extraer información de los mismos. Apoyándose, asimismo, en las conclusiones de la neuropsicología que indica que las distintas formas simbólicas son procesadas en diferentes hemisferios del cerebro, deriva que los contenidos codificados en las distintas formas simbólicas se procesan por sistemas cognitivos diferentes lo que implica, por tanto, que el uso de aptitudes por el sujeto en la extracción de la información coviará con el tipo de codificaciones simbólicas del medio.

A partir de estos presupuestos, Salomon y Cohen (1977) idearon el experimento conocido como "de la televisión" en el que querían comprobar las siguientes hipótesis:

- Los mensajes que enfatizan elementos de codificación diferentes exigen distintos tipos de aptitudes mentales para la extracción de conocimientos. Por lo tanto, el dominio por los sujetos de las habilidades específicas de decodificación de los mensajes influirá en el

conocimiento adquirido.

- Un elemento de codificación que suplante operaciones mentales evita la traslación mental adicional y reduce, por tanto, la correlación entre el dominio de la aptitud y la adquisición de conocimientos.

- Un mensaje codificado con elementos de codificación comunes que no se desvíen considerablemente de los esquemas del alumno, activa habilidades más generales (y no específicas para esos elementos) se correlacionaría con la adquisición de información a partir de dichos mensajes.

Utilizando distintos niveles de uso de codificación icónica, en este experimento Salomon y Cohen produjeron cinco versiones diferenciadas de una misma película, que fueron expuestas a distintos grupos de alumnos. Los resultados indicaron la existencia de interacciones significativas entre el grado de posesión de las aptitudes y el conocimiento en las distintas versiones.

Más específicamente estos autores concluyeron que:

. Los elementos de codificación diferenciados exigen distintos tipos de habilidades mentales.

. Las diferencias en el dominio de esas aptitudes se correlacionan con la adquisición de conocimientos como una función de la "distancia" entre los códigos externos e internos.

. Existe una interacción tri-modal entre las exigencias mentales de los elementos simbólicos, el repertorio mental de los sujetos y las demandas cognitivas de la tarea.

Otra de las investigaciones destacadas de Salomon, es la realizada con el programa infantil "Sésamo Street" (), desarrollada en Israel. Esta investigación consistió en un estudio longitudinal realizado con alumnos de preescolar y educación primaria. Unos de los datos más destacados de la misma fue que los niños interaccionaban con el programa televisivo en sus contextos de vida cotidiana, es decir en su hogar, y no bajo condiciones artificiales de laboratorio.

Las conclusiones del estudio fueron altamente relevantes. El propio Salomon (1979, pp.182-183) las sintetiza como sigue:

1. Los elementos de codificación simbólicos de un programa de televisión pueden afectar al dominio de las aptitudes mentales específicas, no sólo bajo condiciones experimentales controladas, sino también bajo condiciones normales de visualización.

2. Los niveles de conocimiento y aptitud que los niños llevan consigo a la situación de visualización determinan en qué áreas de conocimiento y aptitud se benefician más o menos.

3. Los preescolares están menos afectados por los elementos de codificación de un programa que los alumnos de educación primaria.

4. La presencia de las madres afecta al aprendizaje a través de un programa sirviendo como estímulos motivadores generales para algunos niños, y como tutores específicos para otros.

5. Los elementos de codificación de un programa afectan no sólo al dominio de aptitudes, sino también a las preferencias o tendencias en el procesamiento de la información.

También habremos de destacar otra investigación de carácter "intercultural" realizada por Salomon (1979) donde empleó programas televisivos comunes con dos tipos de muestras

En nuestro país fue emitido durante varios años con el nombre de "Barrio Sésamo".

diferenciadas culturalmente: niños israelitas y niños norteamericanos. En este estudio se analizó la cantidad de visualización y el dominio de las habilidades mentales implicadas. El rendimiento fue medido empleando pruebas sobre el contenido adquirido en los programas visualizados.

Las conclusiones evidenciaron que los niños israelíes (a pesar de contar con un único canal en blanco y negro) dedicaron más esfuerzo a procesar sus mensajes reteniendo en mayor medida sus contenidos. Por otra parte, los niños americanos vieron los programas en formas cognitivas más superficiales. Asimismo, correlacionando el rendimiento con el dominio de aptitudes específicas, se observó que este dominio era superior en los sujetos israelíes. Esto le llevó a concluir que las "visualizaciones más "serias" exigen un mayor manejo de los mensajes codificados, favoreciendo el cultivo de las habilidades relevantes.

Quisiera, para finalizar este apartado, referirme a algunos estudios realizados en nuestro país y que representarían fielmente el modelo de investigación de medios interactivo-simbólico.

El primero de ellos es el realizado por Fernando Roda (1983) en la Universidad de Valencia, donde investigó cómo interaccionaban la posición de preguntas e imágenes (bien fuesen ubicadas antes o después del texto que se tenía que aprender) con los estilos cognitivos de los alumnos dependientes e independientes de campo.

El estudio se realizó con alumnos de 7º de EGB, distribuidos en 8 grupos experimentales (cada uno formado con igual número de sujetos) que recibieron distintos tratamientos.

En palabras del propio autor "el experimento consistía en la lectura de un cuadernillo con un texto de contenido histórico-geográfico y responder posteriormente a una prueba de control escrita. Dos de los tratamientos incluirían la proyección de imágenes (diapositivas) relacionadas con el texto. En un caso, esto se llevaría a cabo antes de la lectura del texto (pre-imagen) y en el otro después de la misma (post-imagen). Los otros dos tratamientos consistían en adjuntar una hoja con preguntas que versaban sobre el contenido al texto base. Para uno de los grupos, esta hoja se colocaría como primera página del cuadernillo (pre-preguntas). Para el otro sería la última (post-preguntas) (Pp. 154-155).

La segunda investigación fue realizada por Ana D. Correa en la Universidad de La Laguna. Fue un experimento desarrollado también con alumnos de 7º de EGB, donde se analizaron los efectos producidos por una estructuración diferencial del contenido en un texto con ilustraciones en función del estilo cognitivo de los alumnos (dependientes e independientes de campo) ante dos tipos de tareas: recuerdo de información y resolución de problemas.

La conclusión más destacada es que "la estructuración diferencial de un mismo contenido produce resultados de rendimiento diferentes en función de las características de los sujetos y de la tarea a ser realizada por éstos" (p. 156).

Asimismo se constató que la condición de suplantación benefició a los alumnos dependientes de campo en la tarea que demandaba recuerdo de información, no así en la de resolución de problemas. Por su parte los independientes de campo rindieron similarmente en ambos tipos de tareas y condiciones del material.

A modo de conclusiones

La investigación desarrollada bajo el enfoque simbólico-interactivo está siendo altamente fructífera y valiosa en cuanto que nos ofrece conocimiento del impacto de los medios del impacto de los medios sobre determinadas actividades de procesamiento de la información y cultivo de habilidades cognitivas de los sujetos cuando interaccionan sobre dicho material.

Sus resultados indican que existen cierto tipo de correlaciones específicas entre las codificaciones y estructuraciones simbólicas, las características cognitivas y las tareas.

Desde una óptica propiamente didáctica las aportaciones de este enfoque son interesantes y orientadoras cuando el propósito es disponer de un conocimiento basado en la investigación que nos permita tomar decisiones racionales para el diseño de materiales. Este enfoque nos ofrece resultados sobre las condiciones pertinentes para la organización del material en cuanto variable que afecta a específicos sujetos y las direcciones y naturaleza de dicho impacto.

Sin embargo como veremos a continuación, este modelo de investigación deja sin responder numerosas preguntas y problemas de naturaleza estrictamente curricular. Ni las hipótesis formuladas, ni los diseños metodológicos ATI, ni las conclusiones a las que se han llegado, nos ofrecen luz de cómo los medios funcionan y por qué lo hacen en los contextos reales de práctica de la enseñanza.

CAPITULO 2:

MEDIOS Y CURRICULUM: OTRA PERSPECTIVA DE ANALISIS

La necesidad de plantear el análisis de los medios contextualizados en el currículum

En el anterior capítulo hemos realizado un recorrido parcial sobre las corrientes, problemas y resultados que en torno a la investigación sobre los medios de enseñanza se han desarrollado hasta la actualidad.

Hemos visto que en las décadas de los cincuenta y sesenta fue predominante un enfoque cuyo interés investigador se concentró en tratar de identificar cuál/es eran los medios más eficaces para la enseñanza, para a partir de los setenta cobrar fuerza otra perspectiva investigadora.

Esta última, el enfoque simbólico-interactivo, ha superado muchas de las deficiencias teóricas y metodológicas del primer enfoque.

Sabemos en la actualidad que el potencial modulador de los medios en el aprendizaje no viene dado por el tipo de tecnología de hardware de los mismos, sino que sus efectos están condicionados en función de la interacción entre la estructuración simbólica de los mensajes, las características cognitivas de los sujetos, y el contexto bajo el cual el alumno trabaja con el medio.

Sin embargo, a partir de los años ochenta se inicia otro enfoque de investigación de los medios que sin rechazarlo, sino desarrollándose de modo paralelo, se diferencia notablemente respecto a éste último.

¿Por que entonces plantear un enfoque de estudio de medios que presente rasgos diferenciadores del simbólico-interactivo cuándo sus bases teóricas son válidas y las evidencias empíricas así parecen confirmarlo?

La respuesta a ello viene derivada de la utilidad, del para qué, de las aportaciones que al ámbito educativo está realizando el enfoque simbólico.

La plataforma teórica de dicho enfoque es altamente potente y generadora de respuestas a muchas interrogantes en torno a los medios instructivos, pero su campo de acción se limita básicamente a ofrecer un conocimiento de marcado carácter psicológico (necesario y útil para determinados propósitos didácticos como puede ser el diseño de medios), pero que no permite obtener respuestas a cuestiones de indudable trascendencia para el desarrollo curricular y de la enseñanza, tales como: ¿en qué medida los medios curriculares condicionan las decisiones instructivas del profesor?, ¿cómo se integran los medios con los restantes componentes didácticos en las macroestrategias de la clase?, ¿cómo afectan los medios a los patrones y estructuras comunicativas del aula?, ¿qué papel cumplen los medios como difusores y apoyos al desarrollo de innovaciones?, ¿qué expectativas tiene el profesorado ante materiales novedosos y cómo se enfrentan a su introducción en las escuelas?, ¿qué modelos de enseñanza subyacen en el diseño de los materiales?, ¿qué estrategias utilizan los profesores para seleccionar y elaborar

M. Area: *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai Ediciones, 1991.

medios?, ...

El listado de cuestiones que podríamos formular sería pues innumerable.

Un segundo argumento vendría dado por la naturaleza del paradigma de investigación en el que se ubican las investigaciones del anterior enfoque.

El interés por conocer los microprocesos psicológicos implicados en la interacción sujetos-medios se ha desarrollado en el marco de una investigación de corte experimental materializada básicamente en diseños tipo ATI. Ello ha exigido acotar una serie de condiciones propias para este método de investigación que supone la fragmentación de las complejas dimensiones de los medios en variables específicas susceptibles de ser medidas y cuantificadas en contextos y circunstancias no naturales de funcionamiento e interacción de los alumnos con los medios.

Para determinados propósitos como son los problemas que han sido planteados en el enfoque simbólico esto es lo adecuado, pero si nos preguntamos qué ocurre con los medios en los escenarios reales de uso (el aula), o qué funciones desempeñan en el desarrollo curricular y cómo afectan a los agentes y restantes componentes instructivos dicho procedimiento experimental de investigación tropieza con ciertas limitaciones para obtener respuestas.

Las mismas por el contrario parecería que pueden ser generadas desde perspectivas contextuales, etnográficas e interpretativas.

Escudero (1983b), en uno de los escasos trabajos que abordan este nuevo enfoque de estudio de los medios, plantea que a pesar de que la plataforma conceptual simbólica-interactiva dé respuesta a una parcela de problemas relacionados con los medios, la misma resulta insuficiente para abordar de modo global el diseño, análisis y uso de materiales en la enseñanza. Propone, asimismo, que nos ubiquemos en un espacio epistemológico propio que permita cubrir y superar las limitaciones precedentes de modo tal que se convierta en un marco referencial teórico y práctico para hallar soluciones válidas y útiles para los propósitos y necesidades de la enseñanza. Este espacio o plataforma será el currículum.

Según este autor ¿por qué este intento de contextualización del análisis de medios dentro del marco curricular?

En primer lugar, porque los problemas siguen existiendo. la investigación no ha podido o no ha sabido elaborar alternativas que permitiesen promover cambios en las prácticas que se desarrollan con los medios: su diseño sigue siendo, tanto en las instancias generadoras de productos comerciales, como en las experiencias más o menos colectivas de profesores de elaboración de materiales propios, bastante artesanal, intuitiva y empirista; la selección de medios suele realizarse en función de criterios extrapedagógicos, en unos casos por la imposibilidad de aplicar el conocimiento disponible, y en otros por su ignorancia; y su uso se vincula más a prácticas tradicionales de utilización de un único medio (libro de texto), que a opciones renovadoras que integre distintas tecnologías.

Parte de la responsabilidad de dicha situación, según este autor, sería de los propios investigadores profesionales ya que por un lado, han existido insuficiencias y desaciertos en los planteamientos de estudio de los medios, y por otro hemos caído en un cierto sesgo academicista y autosuficiente de nuestros discursos y prácticas de investigación. Escudero llega incluso a afirmar que "lo que ha sucedido con los medios instructivos, al igual que otros temas didáctico-curriculares ha sido una cierta esquizoidia entre sus análisis y elaboraciones teóricas de un lado y la práctica de los mismos de otro".

El segundo argumento para contextualizar a los medios en el currículum proviene de la propia naturaleza de la realidad curricular. Entendiendo el término currículum en una perspectiva holística "que refiere tanto las dimensiones sustantivas como procesuales en relación con el fenómeno complejo de la enseñanza-aprendizaje" (p. 33), extraer y aislar para su análisis a

cualquier componente curricular, como pueden ser los medios, sin conectarlo con los restantes componentes, conducirá a obtener una visión limitada, incompleta y distorsionada del mismo; y a su vez, si el análisis de dicho componente no se realiza en función de los procesos de definición curricular el resultado será una descripción del componente de carácter estático y atemporal.

"Cualquier cuestión curricular concreta, ya esté referida a la naturaleza de un programa o sus componentes (metas, contenido, etc.) o ya esté relacionado con cualesquiera de los procesos (planificación, desarrollo y evaluación) no puede resolverse nunca en la desconsideración de otros componentes curriculares o al margen de otros procesos" (Escudero, 1983b, p. 35).

Por tanto, el medio así concebido, como componente integrado dentro un sistema curricular, forma parte de una realidad que no puede descomponerse para análisis parciales.

Los medios de este modo no sólo deberían analizarse como entidades autosuficientes en relación a la interacción individual con los sujetos, sino que los medios de enseñanza son entidades que también afectan a las características y presentación de los restantes componentes de enseñanza y modulan los procesos curriculares, pero a su vez, en una relación dialéctica, el medio es redefinido, reconstruido tanto por la naturaleza y demandas del contexto curricular en el que se integra como por las situaciones de uso que del mismo realizan profesores y alumnos.

El medio participa y se convierte en un elemento funcional para el desarrollo y puesta en práctica de un plan curricular no configurándose al margen del mismo, sino coexistiendo en cuanto parte de esa realidad procesual.

De este modo si el estudio de los medios asume que "una investigación comprensiva que relacione el medio con sus contextos de uso, que siga 'longitudinalmente' el devenir del medio en el desarrollo de un programa, que tome en consideración la multiplicidad de dimensiones mediacionales, parecería adecuada, en este planteamiento, para decirnos algo provechoso sobre los materiales curriculares". (Escudero, 1983b, p. 36).

Por consiguiente, antes de presentar las características de este nuevo enfoque de investigación de medios que hemos denominado curricular (), intentaremos esbozar las coordenadas teóricas que dan cobertura a este tipo de trabajos.

En este sentido, realizaremos en las páginas siguientes una somera caracterización de las funciones de los medios en el proceso de desarrollo curricular prestando atención preferente a la naturaleza y roles de los materiales orientados al profesor en cuanto recursos que codifican programas curriculares y son apoyo para que éstos los implemente en su aula.

Concepción del currículum y desarrollo de materiales

Cuando se elabora un currículum no sólo se toman decisiones referidas a la selección y organización de los componentes del mismo, sino también en torno a las estrategias que se utilizarán en la difusión e implantación del mismo en la realidad escolar.

Evidentemente este conjunto de decisiones/acciones curriculares han de asumir, por lo menos implícitamente, un modelo general de producción e implementación de currícula, configurando y otorgando determinados roles a los procesos, componentes y agentes implicados.

. Será expuesto en el capítulo tercero.

De este modo, los medios como elementos integrados en la totalidad de la realidad curricular, estarán condicionados por la naturaleza y concepción del contexto curricular bajo los cuales han sido generados. Los medios, como el resto de componentes del currículum, cobran sentido y se define en relación a la lógica y funcionalidad que le es otorgada dentro del sistema curricular. Según sea la naturaleza de éste, y el tipo de interacción y racionalidad entre sus procesos y los componentes del mismo, los medios adoptarán roles y características congruentes con la concepción, propósitos y estructura del currículum bajo el cuál funcionan.

A continuación vamos a detenernos en analizar la lógica y funcionalidad que los medios desempeñan en el marco de una concepción y proceso curricular de corte técnico, racional y cerrado. Orientación del diseño y desarrollo del currículum que es el que, con sus rasgos idiosincráticos y diferenciados respecto a otros países, ha estado vigente en nuestro sistema escolar.

Finalizaremos esbozando otro marco de racionalidad en el rol y funciones que habrían de asumir los medios cuando éstos están integrados dentro de otras concepciones del diseño y desarrollo del currículum caracterizadas por una orientación más abierta, deliberativa y participativa.

La concepción técnico-racional: Los materiales como instrumentos que garantizan la fidelidad curricular.

Una orientación técnico-racional del currículum supone conceder y concentrar el interés prioritario en la fase del diseño ya que se presupone que ofertando un Programa estructurado y racionalizado su puesta en práctica planteará pocas dificultades. Consecuentemente la fase de difusión tendrá un marcado carácter informativo (se disemina y se da a conocer entre el profesorado para que lo asuma y actúe en consecuencia con el mismo) y la fase de desarrollo en los centros y aulas tenderá a reproducir con fidelidad las prescripciones ofertadas desde las instancias administrativas.

Así pues, la producción de materiales se ubicará preferentemente en la fase de diseño del plan asumiendo las mismas características del mismo. Es decir, será un material elaborado por expertos, altamente estructurado y que tiene la finalidad de transformar en proyectos operativos para el profesorado los principios y componentes del Programa curricular. Estos materiales por tanto, están concebidos como instrumentos que, aunque destinados al aprendizaje del alumno, suplantán las decisiones del profesor en la elaboración de proyectos instructivos para su contexto de trabajo.

Es un modelo de producción de materiales que, según Allwright (1981) parte de dos supuestos básicos respecto del profesorado:

- Un supuesto de DEFICIENCIA, en cuanto los medios serían producidos "para proteger a los alumnos de las deficiencias del profesorado, y así asegurar, en la medida de lo posible, que el Programa sea cubierto adecuadamente y que los ejercicios sean bien enseñados" (p.6). Es decir, los alumnos podrían alcanzar los objetivos de aprendizaje del currículum, a pesar de que el profesor no esté preparado, siempre y cuando existan materiales que se encargen de enseñar el currículum. Es decir, la elaboración de materiales "a prueba de profesor".

- Un supuesto de DIFERENCIA en cuanto que "las habilidades requeridas para la

elaboración de materiales son muy diferentes de las exigidas a los profesores de aula" (p. 6). Es decir, la producción de medios sólo puede ser asumida por expertos ya que se supone que el profesorado carece del conocimiento y destrezas técnicas como para asumir y/o participar en estas tareas.

A continuación describiré dos casos diferenciados tanto por su contexto geográfico-educativo (uno es español y el otro norteamericano) como por sus características internas (el primero se caracteriza por ser un proceso de reforma curricular técnico-burocrático, y el segundo por ser un proceso de desarrollo curricular altamente estructurado y jerarquizado), pero coincidentes ambos en responder a una orientación curricular técnica.

Estos dos ejemplos podrán servir para ilustrar cómo los medios han sido concebidos y generados pensando que los mismos serían una de las principales estrategias que garantizaran que el profesorado desarrollaría su enseñanza en el aula en consonancia con las prescripciones curriculares.

El primer caso al que hacemos referencia fue la experiencia que se desarrolló en España a la luz de La Ley General de Educación (LGE). Esta fue nuestra gran reforma educativa en la década de los setenta.

Dicha reforma respondió a una concepción técnica en el diseño, difusión y desarrollo de innovaciones, en el sentido de que concedió fuerte relevancia a las tareas de la fase de diseño en demérito de las restantes; la responsabilidad diseñadora y de toma de decisiones descansó sobre instancias administrativas y de expertos con mínima participación del profesorado; la implantación de la misma siguió un modelo centro-periferia de marcado carácter burocrático, es decir, se creía que si el cambio curricular partía desde decisiones tomadas en centros de responsabilidad administrativa la innovación se generaría y generalizaría de forma inmediata en los centros escolares; no se crearon estrategias e instancias de apoyo al profesorado en la comprensión y facilitación de los programas, ni se tuvo en cuenta los procesos mediadores entre diseñadores y prácticos; etc.

En esta dirección los mismos expertos que diseñaron el currículum de la LGE propusieron la necesidad de producir materiales didácticos que, asumiendo la estructura y contenido de los nuevos Programas, sirviesen como la estrategia generadora en el profesorado del cambio de sus conocimientos y prácticas instructivas acorde con las nuevas características del nuevo currículum.

Por otra parte, los materiales más idiosincráticos del modelo de enseñanza que se pretendía superar, los libros de texto también modificaron sus formatos adaptándolos al principio de una enseñanza individualizada. De este modo surgieron las famosas "**fichas individualizadas**" como el signo más evidente y representativo de la renovación pedagógica que se quería lograr.

El material pretendía ser un instrumento que posibilitase por una parte un proceso de enseñanza variado, adaptado a las necesidades individuales de cada alumno, y por otra pretendía que dicho proceso no se apoyase en una metodología expositiva, sino que permitiese un aprendizaje a través de la actividad del alumno.

Se confiaba por tanto, en que si el profesorado empezaba a trabajar con este nuevo material, que respondía a los principios y rasgos metodológicos innovadores de la LGE, la enseñanza en las escuelas y aulas de nuestro país también se renovaría.

Los resultados, sin embargo, fueron notoriamente frustrantes. El profesorado introdujo en sus aulas dichas fichas en unos casos con escepticismo e indiferencia, en otros con curiosidad, y en algunos con la ilusión que suponía la novedad, pero casi todos con fuertes dosis de improvisación, dificultades en su comprensión y ausencia de habilidades de uso.

Las fichas, tan pronto como estuvieron en el mercado fueron integradas en los procesos de enseñanza habituales en la clase, pero empleándolas con los propósitos para los que siempre se habían usado los materiales textuales, es decir para ayudar al profesor a exponer el conocimiento y para que los alumnos lo reprodujesen. Su uso consistió en una aplicación mecánica del material ya que la naturaleza de las fichas (actividades variadas para procesos de aprendizaje diferenciados) no se ajustaba a las características del modelo tradicional de enseñanza y consecuentemente ni los alumnos aprendían (memorizaban) ni el profesorado estaba cómodo utilizándolas.

Unos profesores enseñaban como siempre lo habían realizado y las fichas era un "apéndice obligado" que eran utilizadas a modo de listado de ejercicios. Para otros, los más resistentes a la innovación, las fichas representaban la evidencia del deterioro de nuestra educación, pues se reducía el nivel de exigencias del contenido y por consiguiente los alumnos tendrían una formación cultural más baja. Otros al poco tiempo de utilizarlas sintieron que empezaban a perder el control de la gestión de la enseñanza, pues si cada alumno elegía las fichas que querían era incapaz de saber qué se aprendía en su aula y de imponer orden en medio de aquel "caos" de clase. Otros, ...

Al final, todos coincidieron en que las fichas eran poco útiles y que lo mejor era que desaparecieran. Como así ocurrió.

Esta experiencia permite ilustrar cómo la sobreconfianza en los materiales utilizándolos como estrategia prioritaria para que un programa curricular sea implementado en las aulas es estéril si la misma no va acompañada de estrategias paralelas a la formación del profesorado, al establecimiento de canales para el debate e intercambio de ideas y experiencias entre profesores y a la existencia de servicios permanentes de apoyo y asesoramiento al desarrollo de la innovación.

El segundo ejemplo con el que queremos ilustrar los efectos que el contexto y naturaleza curricular ejerce sobre las creencias y usos que el profesorado realiza de los medios, fue la investigación que Patrick Shannon (1983) realizó en un distrito escolar en EE.UU. Este trabajo analizó la problemática de la sobreestimación y dependencia que manifestaban los profesores de los materiales elaborados comercialmente en el marco de un currículum fuertemente racionalizado y centralizado.

Su propósito fue elaborar un modelo explicativo de los factores que inciden en la aparición de dicho comportamiento docente.

Dicho modelo se fundamenta en la teoría de la Reificación de Luckas, pretendiéndose explicar la conducta instructiva como una dialéctica entre racionalidad formal, reificación y alienación. Más exactamente, Shannon lo explica como sigue:

"Primero, los programas de lectura se organizan según los principios de la racionalidad formalizada. Funcionan como burocracias. Segundo, los programas de lectura racionalizados se basan en la reificación de la enseñanza lectora. Los

usuarios consideran la enseñanza lectora como una estricta aplicación de los materiales comerciales. Tercero, la combinación de racionalización y reificación fuerza la alienación del profesorado" (p.69).

Todo ello, según este autor, provoca que el profesor se distancie y a la vez acepte esa pérdida del contenido, métodos y secuencia de enseñanza que desarrolla. De este modo, la dependencia que el profesor manifiesta de los materiales es el resultado de conjunción por una parte de **factores subjetivos** (las dimensiones psicológicas de cada docente), y por otra, de **factores objetivos** (dimensiones de la naturaleza del contexto social).

A partir de este modelo teórico, Shannon diseñó una investigación para comprobar cómo la presencia de estos factores incidían en la situación de uso de materiales en un distrito escolar. Los factores subjetivos serían los representados por las percepciones del profesorado de su situación en el marco curricular, y los objetivos, las características organizativas y procesuales del currículum.

Para el análisis de los primeros empleó un cuestionario de items abiertos y cerrados, y posteriormente realizó entrevistas con una muestra de profesores y responsables curriculares con el fin de comprobar las siguientes hipótesis:

1. Los profesores no están implicados en el desarrollo de su enseñanza.
2. Los profesores creen que los materiales comerciales pueden enseñar a leer.
3. Los profesores creen que los materiales contienen toda la verdad científica.
4. Los profesores piensan que actuando así satisfacen las expectativas y requisitos administrativos.

El análisis de los factores objetivos se realizó describiendo las características del programa curricular oficial (currículum para la enseñanza de la lectura), asistiendo y observando las reuniones entre el profesorado y los supervisores curriculares, y el análisis de las orientaciones o guías curriculares.

Los resultados indicaron que el currículum de dicho distrito se desarrollaba siguiendo los pasos de racionalidad formal (jerarquización del personal, separación entre el diseño y la puesta en práctica de los programas, estandarización de procedimientos y concepción del currículum como un sistema cerrado).

Asimismo constató que los responsables administrativos tendían a reificar, esterilizar la enseñanza, "esto es, consideran la enseñanza de la lectura como la aplicación sistemática de un conjunto de materiales comerciales, intentando a la vez, excluir a las restantes formas alternativas de enseñanza" (p. 80). De este modo, se supone que los materiales garantizarían una enseñanza estandarizada y eficaz para toda la población escolar. Como ya anteriormente citamos, se confía más en los materiales "a prueba de profesor" que en el propio profesor (Allwright, 1981).

La racionalización del programa fuerza a los profesores a estar alienados de su enseñanza. la mayoría de las decisiones (objetivos, métodos, contenido, materiales, evaluación) se toman en instancias superiores a él. Sin embargo parece ser que los profesores no eran conscientes de dicha alienación.

Los resultados de la investigación, por el contrario, no contribuyeron significativamente a explicar que esta alienación afectase directamente en los profesores en su sobreestimación de los materiales.

La explicación que de ello nos ofrece Shannon es que lo que influye no es el hecho de que los profesores estén en mayor o menor medida implicados en su enseñanza, sino el **tipo de implicación**, ya que creen que los materiales pueden enseñar a leer y que la enseñanza consiste

en la aplicación de dichos materiales. "Estas creencias y acciones y no la falta de implicación, explican porqué los profesores deben cambiar para adoptar nuevos materiales" (p.83).

En síntesis podríamos sugerir que los puntos críticos de la lógica y función otorgada a los materiales en la concepción técnico-racional del curriculum serían:

1) El diseño de medios debe ser responsabilidad de expertos técnicos. No tiene sentido ofrecer participación al profesorado en estas tareas ya que no serían propias de su ámbito de competencias, ni dispone del conocimiento y habilidades necesarias para asumirlas.

2) La producción de medios es parte de las tareas del diseño curricular. Estos se elaboran a partir de la lógica y estructura del Programa dando respuesta a demandas emanadas de decisiones administrativas, fundamentadas en mayor o menor medida en principios racionales. La producción de medios, por tanto, apenas tiene en cuenta el conocimiento y necesidades generadas desde las situaciones de desarrollo práctico del currículum.

3) La naturaleza de estos materiales es de fuerte carácter estructurado. Es decir, tienden a prefijar y limitar el tipo de proceso y experiencias de aprendizaje con las que habrán de interactuar el alumno.

4) A su vez, están concebidos para un modelo estándar de alumno y contexto cultural. Su naturaleza estructurada y su presupuesto de que todos los alumnos habrán de alcanzar por igual lo mínimo exigido por el Programa favorece que su diseño no tenga en cuenta ni las diferencias entre características y necesidades individuales ni los distintos contextos culturales con sus variantes lingüísticas, económicas, y sociales.

5) Existe una sobreconfianza en los medios como la estrategia más eficaz para posibilitar que el profesorado desarrolle prácticas instructivas acorde con el programa innovador.

6) El uso que el profesor debiera realizar de los materiales exige de él su aplicación mecánica y fiel en el aula. El material internamente ofrece todo lo que los alumnos pueden necesitar para aprender. Su labor por tanto, se simplifica en el sentido de que no tiene que tomar decisiones relevantes y complejas de planificación de su propio currículum. Su foco de atención debe concentrarse básicamente en tareas de gestión y evaluación del uso del material por los alumnos.

El libro de texto: Tecnología empaquetada para el desarrollo del curriculum

El formato y tecnología que pueden adoptar este tipo de materiales pueden ser variados. Desde paquetes multimedia donde se combinen textos diversos, material audiovisual e incluso informático, hasta propuestas monomediadas representadas por un único material como es el caso del libro de texto, referente en nuestro país de este modelo curricular para el diseño y uso de medios.

En este apartado nos centraremos más detenidamente en la problemática del texto en relación a su funcionalidad en estos contextos de desarrollo curricular.

Por la importancia, peso histórico y generalidad del uso del libro de texto en nuestro sistema educativo, quisiera desarrollar un poco más detenidamente los roles y efectos que sobre el profesor ejercen los libros de texto en sus tareas de puesta en práctica del currículum.

El libro de texto ha sido caracterizado como un medio de enseñanza de naturaleza impresa destinado a facilitar la obtención del conocimiento a los alumnos. Esta es evidentemente la meta que todo diseñador de textos tiene presente cuando lo elabora: producir un material de aprendizaje para alumnos de un específico nivel educativo.

Pero, el libro de texto ubicado bajo determinados contextos y procesos de desarrollo de currícula escolares, tal como se producen en nuestro país, se convierte no sólo en un recurso de apoyo al aprendizaje de los alumnos, sino que el texto es, en gran medida, un material de apoyo a la enseñanza, es decir, funciona como una guía, recurso orientador y organizador de las tareas docentes.

No es, o mejor aún, no funciona únicamente como un instrumento diseñado para que el alumno adquiera conocimiento, sino que también se ha convertido en un recurso que implícitamente está dirigido al profesor para que le posibilite, le proponga el desarrollo de un determinado proceso de enseñanza, asignando determinados roles a profesor y alumnos, determinados modelos de clase, de acceso a la información, etc.

El libro de texto, por tanto, pudiera ser caracterizado como un material que ofrece el conocimiento sistematizado y adaptado a definidos destinatarios (alumnos de un determinado nivel evolutivo y académico), así como por proponer estructuras de acción instructiva que permitan y potencien la adquisición del conocimiento.

Por consiguiente, cuando el alumno utiliza el texto lo hace como fuente de conocimiento, y el profesor lo emplea como fuente estructuradora de la enseñanza.

Más aún, pudiéramos afirmar, que el libro de texto (tal como están diseñados la mayoría de estos materiales) le ofrece al profesor un plan completo y elaborado para el desarrollo instructivo de un currículum en su aula.

El libro de texto es el único material que dispone el profesor donde se dota de contenido y se operativizan las prescripciones de un currículum específico, en nuestro caso los Programas Renovados de EGB. En el texto se encuentra la metodología que posibilita la adquisición de los Niveles Básicos de Referencia (es decir, objetivos), se encuentran ya seleccionados y secuenciados los contenidos (con sus definiciones, ejemplos, interrelaciones, etc.), se proponen un banco de actividades sobre los mismos, se encuentra implícita la estrategia de enseñanza que ha de seguir el profesor en la presentación de la información, e incluso (a través de la guía didáctica o del profesor) algunas pruebas de evaluación para aplicárselas a los alumnos.

El texto como sugiere Henson (1981) se convierte en "currículum". Es decir, utilizar el texto como instrumento eje de la enseñanza significa prescindir del currículum oficial y considerar como lo "enseñable" lo impreso en las páginas del texto. De este modo, el libro de texto se configura como la autoridad curricular en la clase dependiendo de él todos los demás componentes de la clase.

El libro de texto, por consiguiente, no es un medio más entre los restantes recursos didácticos. Por su propia naturaleza el libro de texto es un instrumento, a diferencia de los restantes medios, que no se diseña (y consiguientemente no se utiliza) para que sea útil en situaciones específicas y puntuales de enseñanza, sino que el libro de texto es un recurso con suficiente potencial para ser usado a lo largo de todo un curso escolar completo.

Así pues, el libro de texto, a diferencia de la mayoría de restantes medios ofrece, propone, condiciona, e incluso impone (cuando es utilizado exclusivamente) un **determinado proyecto de desarrollo del currículo**, es decir, podríamos caracterizar al texto como un tecnología curricular empaquetada.

El resto de medios, sirven para ser utilizados bajo condiciones y finalidades muy específicas, pero no nos sirven para ser utilizados de modo exclusivo a lo largo de todo el curso. Un profesor encontraría inmensas dificultades si quiere enseñar utilizando de modo exclusivo el vídeo sin ningún otro recurso, o un retroproyector, o una cassette, etc. Sin embargo no ocurre así si lo que emplea de modo predominante es un libro de texto.

La razón de ello estriba en que los restantes medios no tienen la potencialidad de integrar y operativizar todos los componentes curriculares (objetivos, contenidos, actividades, metodología,...) y ofrecérselos a los profesores en un formato de propuesta instructiva estructurada y completamente elaborada para enseñar una asignatura o ciclo educativo (Zabalza 1985; Area, 1985).

Si se pretendiesen elaborar libros de texto que no quieran asumir este atributo de prescribir una propuesta de desarrollo curricular (como son los intentos de algunas editoriales que quieren ofertar materiales textuales innovadores), entonces no se están produciendo libros de texto, sino otro tipo de medios de naturaleza textual.

Por tanto, al ser el texto escolar un recurso que por su propia naturaleza interna es una tecnología que empaqueta un modelo para el desarrollo curricular (que pudiéramos metafóricamente etiquetar como "currículum precocinado"), el docente que asume y pone en práctica el proyecto curricular del texto, inevitablemente tiende a ceder sus responsabilidades planificadoras y de decisión instructiva a un elemento ajeno al contexto de su acción profesional.

De este modo, el papel del profesor no será tanto el de ser un agente "director" como el de convertirse en un sujeto "ejecutor" de prescripciones externas sobre su marco de práctica docente. Su labor consistirá básicamente en gestionar la utilización y aplicación del texto en su contexto de aula. Sus tareas docentes tienden en concentrarse en "descongelar" las propuestas de acción instructiva sugeridas en cada lección del texto y regular y organizar los cursos de acción para que los alumnos se impliquen en la cumplimentación de las tareas textuales en la clase.

Lo que estamos sugiriendo conecta de lleno con tres problemas importantes que giran en torno a las implicaciones que tienen los libros de texto en este modelo y concepción del desarrollo curricular:

- a) la desprofesionalización del profesorado,
- b) el control curricular,
- c) la unidireccionalidad y estandarización del aprendizaje.

Veamos pues cada una de estas tres consecuencias.

A) La desprofesionalización del profesorado.

Si como anteriormente hemos indicado el uso de los libros de texto, tal cual se está haciendo mayoritariamente, supone que el profesor cede su responsabilidad decisional sobre

cómo planificar y poner en práctica en el aula el currículum, significa que éste asume una situación de supeditación, de dependencia, de alienación (tal como sugiere Shannon) respecto a estos materiales comerciales. Es decir, el profesor renuncia de modo más o menos consciente a gran parte de sus responsabilidades profesionales: no planifica cursos de acción instructiva, no selecciona contenidos, no establece los objetivos y metas de su enseñanza, no organiza ni estructura actividades, etc.

Gimeno (1988 p. 185) afirma en este sentido:

"La competencia profesional de desarrollar el currículum, en principio una de las atribuciones genuinas del profesor, la comparten cuando no la monopolizan los mecanismos de producción de materiales que hay detrás de un número reducido de firmas comerciales. La elaboración del currículum queda así repartida dentro del sistema educativo entre diferentes agentes, incluso en los aspectos técnico-profesionales. El carácter inoperante de las prescripciones curriculares en la concreción de la práctica y la debilidad profesional de los profesores harán que ese reparto sea desigual y favorable a los medios "traductores" del currículum. **La desprofesionalización en este sentido de los docentes es inevitable en las actuales condiciones de formación y de trabajo.**"()

Desprofesionalización que como estamos sugiriendo supone perder parte del control por los profesores en las decisiones, intenciones y cursos de acción específicos de su marco de trabajo.

Sin embargo, a mi modo de ver, no habrá de entenderse que la existencia de los libros de texto sea la causante de dicha situación.

Los libros de texto son recursos, instrumentos y por sí solos no pueden provocar dicha desprofesionalización. Por el contrario, las causas de ello es el contexto y condiciones curriculares bajo las cuales los profesores trabajan. Siguiendo a Gimeno, éste apunta que por una parte la falta de formación específica del profesorado, las condiciones de trabajo de los profesores en sus escuelas, y la propia estructura y racionalidad del currículum son los factores favorecedores de que el profesorado se encuentre indefenso para hacer frente a las demandas y exigencias de su vida profesional.

Ante la incapacidad de dar respuesta propia, el profesor tiene que recurrir a materiales que resuelvan la mayor parte de los problemas curriculares con los que se enfrentan. Estos materiales son los textos escolares.

Por tanto, los libros de texto, aunque no son causa de la desprofesionalización de los profesores, son los recursos que ayudan a mantener este "status quo" de la situación. Funcionan como una especie de analgésico curricular que neutraliza, o cuando menos, reduce la etiología de las deficiencias e insuficiencias profesionales de los docentes.

El libro de texto de este modo amortigua los problemas que surgen de la falta de preparación profesional de los enseñantes, y de las condiciones precarias en las que desarrollan su trabajo, pero por supuesto no puede esconder ni resolver dichos problemas.

B) El control curricular.

Vinculado con lo anterior, es el efecto de **control curricular** que implícitamente late bajo el modelo curricular donde funcionan los textos.

. El subrayado es mío.

Si, como anteriormente se indicó, el profesor no tiene control pleno sobre sus propio ámbito de competencias, significa que el control descansa en instancias ajenas al propio contexto de trabajo.

Si el texto supone convertirse en el currículum que debe ser enseñado ello conduce a que quienes diseñan y elaboran los textos sean realmente los diseñadores de los currícula que reciben los alumnos.

Como sugiere Apple (1984; 1985) existe un mercado cultural controlado por las instancias productoras de los textos (las editoriales). Ellas son las que interpretan el currículum oficial, lo redefinen, seleccionan los objetivos y contenidos, establecen los procedimientos y estrategias que los profesores operativizarán en las aulas, ..., en definitiva las editoriales tendrán el poder de definir cuáles son los currícula que realmente son enseñados en las escuelas.

"Serán las editoriales, a través de los libros de texto quienes se dediquen a interpretar esos contenidos legítimos y a trasladarlos a las aulas. Los libros de texto se convierten, así, en un instrumento decisivo que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad, de su historia y de su cultura" (Torres, 1989, p. 51)

Ya que los textos son los portadores y traductores del currículum (Gimeno, 1988) la administración no controla directamente qué currículum es desarrollado en las aulas (aunque fueron creadas instancias como la inspección con esta finalidad), sino que dicho control se genera a través del control sobre los propios textos. Estos antes de ser lanzados al mercado escolar debe ser autorizados por los responsables administrativos.

De este modo, la administración tiene garantizada su parcela de control sobre el currículum presentado a los profesores y sobre el currículum que supuestamente aprenderán los alumnos.

Los libros de texto, como en el apartado anterior apuntamos, se convierten de esta forma, en los recursos que garantizan la fidelidad en la implementación curricular en las aulas.

C) La unidireccionalidad y estandarización del aprendizaje.

Finalmente quisiéramos referirnos a un tercer efecto del uso exclusivo de los libro de texto por los profesores. Nos estamos refiriendo a que la utilización del texto en la enseñanza implica desarrollar un proceso instructivo que **unidireccionaliza y estandariza lo que tienen que aprender los alumnos**.

Es decir, utilizar el libro de texto como el recurso central a través del cual los alumnos interaccionan con el conocimiento y mediante el cual se estructuran las situaciones y experiencias de aprendizaje, significa que el proceso instructivo está vehiculizado a través de una tecnología monomediada.

Este proceso de enseñanza monomediado a través de los textos supone lo siguiente:

- En primer lugar, todo medio de enseñanza es transmisor de mensajes culturales que son el conocimiento que supuestamente los alumnos deben adquirir. Si ese conocimiento es presentado a los alumnos mediante un único material, en este caso libro de texto, estamos provocando que la percepción e información que los alumnos reciban del material será

inevitablemente parcial, segmentada e incluso sesgada. Anteriormente, hicimos referencia a que el control sobre el currículum supone optar por un modelo cultural que les es presentado a los alumnos desconsiderando otros modelos, interpretaciones de la realidad y valores culturales.

- En segundo lugar, todo medio de enseñanza es un "codificador del conocimiento", una representación simbólica de la realidad. La adquisición de la misma desde el medio, supone que los alumnos deben dominar los símbolos y sus interrelaciones para que sean capaces de decodificar la información y transformarla en una representación mental propia. Es decir, si el proceso de aprendizaje se fundamenta de modo casi prioritario y exclusivo sobre los libros de texto, esto significa que los alumnos interaccionan sobre un tipo de modalidades simbólicas (los códigos verbales) en detrimento de otros (códigos icónicos, auditivos, gestuales). Inevitablemente al cultivar un sólo sistema simbólico, se está generando una especie de hipertrofia en las habilidades de producción e interpretación de modos comunicativos expresados en otras modalidades de expresión humana.

- Finalmente hemos de referirnos a que los libros de texto son materiales que se elaboran teniendo en mente un destinatario de alumno "estándar". Las propuestas instructivas de los textos son homogéneas y uniformizadas para toda la población escolar de un mismo nivel o ciclo educativo.

Esto significa que, si la enseñanza se fundamenta y desarrolla exclusivamente a través del texto, las situaciones y experiencias de aprendizaje de los alumnos ni tendrán en cuenta las diferencias culturales y sociales del grupo-clase, ni estarán adaptadas al nivel de conocimientos y necesidades de estos alumnos, y mucho menos responderán a la variabilidad individual de los sujetos de la clase.

Con el libro de texto, un muchacho gallego, canario o extremeño, recibirán la misma información geográfica, biológica o histórica, sin tener en absoluto en cuenta ni el conocimiento cultural previo que éstos disponen, ni les permitirá aproximarse a conocer el entorno en el que viven.

Con el mismo libro de texto utilizado en el aula, un alumno con dificultades de lectura y comprensión, otro con un desarrollo acelerado del pensamiento formal, y otro con habilidades medias, tendrán que enfrentarse con las mismas tareas de aprendizaje, resultando que al primero dicha tarea le es altamente costosa y por tanto no la realiza, el segundo la elabora con tanta facilidad que le resulta inútil, y el tercero seguramente habrá aprendido algo.

En definitiva, el libro de texto, es un medio de enseñanza que contextualizado en nuestro modelo curricular cumple muchas más funciones que la de ser un mero recurso dirigido a que los alumnos aprendan.

Su rol dentro del desarrollo curricular va más allá de ofrecer situaciones para que los alumnos interaccionen con el conocimiento. Presenta y traduce al profesor un modelo de operativización de las prescripciones curriculares.

Sus tareas con el texto no se concentran tanto en asumir responsabilidades planificadoras y de desarrollo de sus propios proyectos educativos, como en convertirse en un ejecutor-gestor de las propuestas que subyacen dentro de los textos.

De este modo, el texto supone mantener la situación de desprofesionalización del profesorado, significa que el control de la enseñanza reside en instancias ajenas a los propios agentes educativos, y redundante, en general, en fomentar un proceso de aprendizaje encorsetado y que parcializa la riqueza de posibles experiencias de los alumnos.

Una concepción alternativa: Los medios como recursos de apoyo al profesor para el desarrollo del currículum

Frente a las anteriores orientaciones en la producción e implementación de los procesos curriculares, en los últimos tiempos están cobrando fuerza nuevos enfoques en el modo de entender, diseñar, desarrollar y evaluar el currículum.

Entre estos enfoques alternativos existen sus lógicas diversidades. Estos varían fuertemente desde las filosofías y teorías que los sustentan, la racionalidad que entre sí mantienen los distintos componentes y procesos curriculares, las relaciones entre los niveles decisionales y los agentes curriculares, etc.

No es, ni mucho menos, propósito de este trabajo caracterizar las distintas orientaciones que en la actualidad configuran el panorama curricular. Existen con este fin distintos estudios que clarifican dicha situación y a ellos remitimos al lector (House, 1981; Escudero, 1984; Carr y Kemmis, 1988; Gimeno, 1988).

Sin embargo, sí voy a entender como concepciones alternativas (y permítaseme esta arriesgada simplificación con el fin de facilitar la caracterización de otro marco para la racionalidad y funcionalidad de los medios en los procesos curriculares) a aquellas orientaciones curriculares que enfatizan la figura del profesor como el agente principal responsable de la puesta en práctica del currículum, con capacidad autónoma decisional para diseñar y desarrollar variantes curriculares en sus propios contextos de trabajo. Orientaciones del currículum en las que pierden relevancia y poder instancias y agentes técnicos ajenos a las escuelas y por consiguiente la fase de diseño de los programas curriculares en favor de la fase de desarrollo. Orientaciones donde la diversidad, negociación y consenso entre los miembros implicados sea el motor de los procesos de desarrollo curricular en detrimento de procesos caracterizados por las órdenes jerarquizadas. Orientaciones que persiguen la profesionalización, experimentación e investigación entre los profesores sean los mecanismos para el reciclaje continuo y consiguientemente para la mejora e innovación de la enseñanza, etc.

Teniendo en cuenta estos parámetros referenciales (muy brevemente esbozados) intentaré a continuación ofrecer un modelo de conceptualización de los medios que ponga en relación a éstos con los profesores y el desarrollo curricular.

Los medios y recursos de enseñanza son componentes que participan en la realidad curricular actuando como recursos mediadores entre los distintos sistemas de comunicación a través de los cuales interactúan. Por ejemplo el sistema "aula" se pone en relación con el programa curricular a través de canales y recursos que lo codifican y reelaboran. Ahora bien, el sistema aula, viene constituido por agentes que perciben, actúan y funcionan con propósitos y roles altamente diferenciados. Consecuentemente, el currículum vivenciado por cada uno de ellos presenta rasgos notoriamente no semejantes. Doyle (1983) describe la vida del aula como un espacio de desarrollo del currículum percibido por el profesor como un tiempo y un conjunto de alumnos a los que debe estar continuamente suministrando y organizando actividades en la clase, y con quienes debe lograr una estructura y clima de cooperación.

Por el contrario, los alumnos vivencian el currículum como un conjunto de tareas, de actividades que se les van presentando como un oleaje continuo, y que ellos deben cumplimentar exitosamente.

Esta doble significación y comportamiento de los agentes instructivos en la puesta en

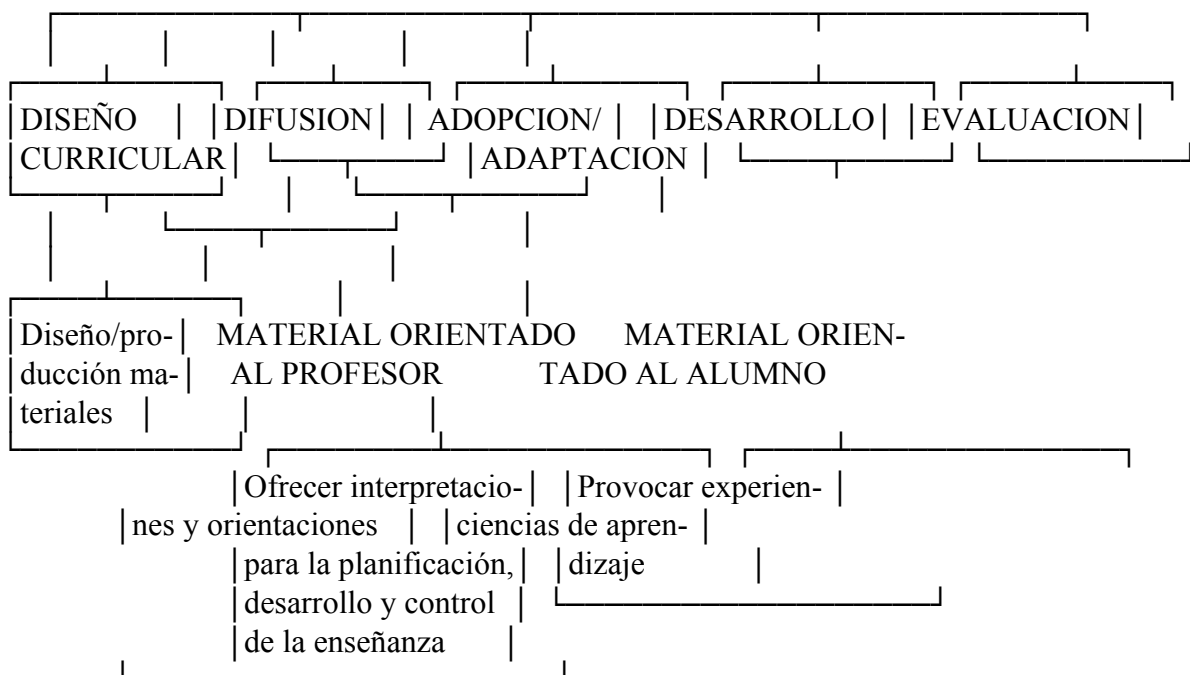
práctica del currículum nos conduce a plantear una perspectiva de análisis de los materiales en función de sus destinatarios: profesores y alumnos.

Esta división del material, simple y de sentido común por lo evidente de la misma, no siempre ha estado en el horizonte teórico de los investigadores, lo que ha supuesto una cierta desconsideración hacia las propias características de la realidad escolar.

La distinción entre material orientado al profesor y el orientado al alumno, nos lleva en primer término al intento de ubicarlos en las fases o periodos de funcionalidad dentro del proceso de diseño e implementación del currículum. La figura 2-1 representa las distintas fases del proceso curricular que permiten contextualizar e insertar los materiales en cada fase en función de su implicación en la misma.

Figura 2-1

UBICACION DE LOS MEDIOS EN LAS FASES DEL CURRÍCULUM



Cuadro inspirado en Escudero, Area y González (1983)

A partir de dicho cuadro podemos inferir que la lógica de los medios destinados al profesor los sitúa en los momentos de toma de contacto y toma de decisiones de éste sobre la reconstrucción personal que realiza del proyecto curricular. Los materiales aquí deberían por tanto asumir una doble funcionalidad:

a) por un lado los medios deberían informar, clarificar, explicar al profesor la filosofía y componentes del currículum, es decir, los medios habrían de funcionar como facilitadores de la comprensión conceptual por el profesor del currículum, a la vez que pueden incitar a su adhesión al mismo, y

b) por otra parte los medios tendrían que orientar y facilitar al profesor la capacidad de elaboración de los diseños particulares de éste para su contexto de trabajo. Funcionarían como sugeridores de modelos de desarrollo instructivo, fuentes inspiradoras para la planificación de las situaciones de enseñanza más que como prescriptores de la misma.

Este último punto conecta de lleno con el material de apoyo al profesor que suele adoptar la modalidad de "guía didáctica", "guía del profesor", y en estos últimos años de "guía curricular". Sin extendernos en demasía, habremos de indicar que los dos primeros términos de guías, en el contexto de nuestro país, suelen estar vinculadas a particulares materiales del alumno (libros de texto), por lo que dichas guías más que un recurso abierto en manos del profesor para la comprensión y puesta en práctica de programas curriculares, suele aparecer como un manual o conjunto recetario de uso de los libros de texto.

Ciertamente, la concepción de material de apoyo que asumimos viene representada por la guía curricular. Los trabajos de Westbury (1983), Olson (1983), Harris (1983) y también el de Escudero, Area y González (1983) han abordado la tarea de conceptualizar, analizar y orientar el diseño de este material.

Retomando el cuadro de la figura 2-1 habremos de caracterizar al material destinado al profesor como uno de los recursos, entre otro conjunto de estrategias con las que debe coordinarse, que funciona en relación a las tareas de difusión y adaptación de proyectos curriculares. O de otro modo, el proceso de puesta en práctica de un currículum supone como uno de sus puntos clave el crear las condiciones para que el profesorado participante en el proyecto tenga la posibilidad de interactuar con una experiencia codificada del currículum. Los materiales de apoyo asumirían la función de ofrecer al profesorado esta representación simbólica de los Programas: la filosofía y sustancia del currículum, los propósitos, estructura y fundamentos del mismos, así como los parámetros conceptuales y operativos para su implementación en las aulas.

La figura 2-2 podría representar lo que estamos sugiriendo es decir, la función mediacional del material de apoyo como puente entre dos sistemas: el curricular y el sistema profesorado.

Figura 2-2



Materiales curriculares de apoyo

Cuadro tomado de Escudero et al. (1983, p. 58)

De dicha figura podemos inferir la imposibilidad de traslación directa del diseño del proyecto curricular a su materialización en la práctica. Entre ambos sistemas (curricular planificado/profesorado actuante) se ubica un sistema intermedio encargado no sólo de transportar información, sino de ofertar un marco para la redefinición e interpretación personal por el profesorado de las codificaciones del plan curricular. De aquí se desprendería que las relaciones procesuales que se establecen entre ambos sistemas no pueden ser lineales ni mecánicas, sino de naturaleza dinámica y en gran medida dialéctica.

"Por el tipo de racionalidad postulada entre los tres sistemas, en cada uno de ellos puede llevarse a cabo procesos de redefinición propia, que al tiempo no podrán ser independientes de los restantes sistemas. De este modo, la filosofía del currículum como plan, por ejemplo, será filtrada de alguna manera en el sistema mediador que la refiere, y a su vez el sistema profesorado llevará a cabo algún tipo particular de redefinición" (Escudero et al. 1983, p.59).

En este modelo, por tanto, el profesor es conceptualizado no como un agente ejecutor o trasladador de las directrices prescritas en el plan, sino como un sujeto procesador activo del propio proyecto que lo reinterpreta en función de sus propios parámetros de pensamiento y toma entonces decisiones relevantes para su puesta en práctica en su contexto de trabajo. Los trabajos sobre el estudio del pensamiento y acción del profesor están corroborando ampliamente dicho supuesto y a ellos remitimos (Véase Shavelson y Stern, 1983; Calderhead, 1984; Pérez Gómez, 1984; Villar, 1986; Gimeno, 1988; Marcelo, 1988).

Los medios orientados al profesor, por consiguiente, dentro de esta perspectiva comienzan a configurarse no como recursos estandarizados que ofertan patrones estructurados para que sean transformados en acción instructiva de modo mecánico, sino aparecen como una estrategia, al lado de otras (), que permitan pensar al profesor sobre el currículum, reflexionar sobre lo que hace, y facilitar la toma de decisiones sobre la recreación de su propia práctica.

En este marco, la racionalidad para la producción de materiales ha de asumir también la redefinición de quiénes participan en las tareas de diseño, qué instancias distribuyen y facilitan el acceso a materiales, cuál habrá de ser la naturaleza interna de estos materiales, qué papel habrán de jugar los profesores,...

En este sentido, frente a una lógica de producción de medios propia de la anterior concepción curricular en la que el diseño se focaliza exclusivamente en instituciones y centros periféricos y desvinculadas de los marcos escolares, donde la responsabilidad diseñadora de

Tales como gabinetes de asesoramiento, CEPs, seminarios de trabajo, investigación-acción, etc.

medios es competencia casi exclusiva de personal cualificado técnicamente, que produce materiales uniformes y estandarizados, en la que el profesorado dispone de una mínima formación y preparación en el conocimiento relacionado con los medios, etc., dentro de estas orientaciones alternativas del currículo es necesario generar nuevos parámetros de racionalidad vinculados con las tareas de elaboración, selección, distribución y utilización de los medios.

Esta otra racionalidad a la que queremos hacer referencia, y en congruencia con lo que hemos expuesto, significa dar mayor entrada, colaboración y capacidad decisional a los profesores y centros escolares en los mecanismos e instancias de elaboración y distribución de los medios.

Es indudable que si se abren las puertas para que los profesores asuman como propias las tareas de diseño y desarrollo curricular, también deben entrar y participar en las tareas de diseño y desarrollo de materiales.

Esto no significa desterrar las responsabilidades de agentes e instancias técnicas en la producción de los mismos. Ni el profesorado estará nunca suficientemente capacitado como para suplantarlos, ni un sistema educativo puede permitirse el lujo de prescindir que cualquier mecanismo especializado en tareas tan específicas.

Lo que mantenemos es que no exista incongruencia entre la naturaleza y lógica de elaboración y desarrollo del currículo y la racionalidad y prácticas en la producción y utilización de los medios. Y ello significa, a mi modo de ver, que no se prescinda de lo que son las experiencias y productos que los profesores realizan con los medios en sus contextos de trabajo, sino que éstos sean integrados en algunas de las estrategias generadoras de materiales para el sistema educativo.

Así pues, para finalizar la caracterización de esta otra racionalidad curricular en torno a los medios, vamos a presentar **algunas propuestas que permitirían operativizar y poner en marcha una nueva lógica en el modo de entender y actuar en el diseño, distribución y utilización de los medios**. El conjunto de tareas que a continuación se sugieren persiguen ser congruentes con una concepción del currículo abierta, participativa y en la que el profesorado sea un agente con un alto grado de relevancia en el desarrollo del currículo.

Estas tareas pueden concretarse en las siguientes acciones:

a) Elaborar material curricular de apoyo a los profesores. Anteriormente indicamos que el material destinado al profesor tendrían asumir dos propósitos básicos: a) informar y explicar a los profesores la filosofía, características y componentes de los programas curriculares, y b) orientar y asesorar a los profesores cómo desarrollar en la práctica dicho currículo.

Con ello estamos haciendo referencia a que un currículo no puede ni disponer únicamente de un documento donde se señalen los objetivos y contenidos de un programa, ni tampoco puede ofertar materiales o guías que prescriban cómo debe ser desarrollado en las aulas dicho programa.

Anteriormente nos hemos inclinado por proponer un material de apoyo que adoptase el formato de **guías curriculares**. Estas guías deben ser diseñadas en función de los dos propósitos que hemos señalado: explicar y orientar. Ello exige, a nuestro modo de ver, el diseño de material de apoyo diferenciado en dos grandes tipos de documentos:

- Por una parte, un primer tipo de documentos asumirían la función de informar, presentar y explicar a los profesores cuáles son: (a) las razones y justificaciones culturales, socioeducativas, económicas, filosóficas y políticas que inspiran y justifican el currículo

elaborado; (b) los principios curriculares y psicológicos que avalan el modelo de organización curricular por el cual se ha optado; (c) las características y explicaciones sobre cuáles son los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que se proponen en el programa curricular; y (d) la justificación y explicación de los procesos y mecanismos que van a ser utilizados y puestos en práctica para el desarrollo del currículum en el sistema educativo. Este tipo de documento perseguiría por tanto ofrecer a los profesores el marco teórico y de referencia que inspira y da sentido al currículum, los principios psico-pedagógicos que lo avalan, y las características de los componentes y procesos del mismo.

Este tipo de guía formaría parte de las estrategias destinadas a difundir los programas curriculares innovadores, junto a otras estrategias como las charlas, debates, cursos, etc. Persiguen pues informar a los profesores sobre el cambio curricular, pero sobre todo formarles y facilitarles la comprensión y reinterpretación personal sobre los fundamentos y características del nuevo currículum, así cómo lograr, en cierta medida, la adopción y apoyo a dicho proyecto.

- Por otra parte el segundo tipo de documentos sería elaborado para facilitar y orientar los desarrollos específicos en la práctica de los programas curriculares. Adoptarían pues un formato y contenidos bien diferenciado del anterior. Vendrían a ser **documentos de trabajo** en el que se ofrecerían modelos o ejemplos de cómo desarrollar en las aulas determinadas unidades constitutivas del currículum. Estos documentos, a diferencia de los anteriores, estarán redactados en términos de acción instructiva. Ahora bien, no deberían asumir los rasgos y formatos de modelos prescriptivos de aplicación lineal. Más aún, deben ser ejemplos posibles de cómo una misma unidad o tema puede ser desarrollado de modos diferentes en aulas de distintos contextos escolares. Para ello, estos documentos tendrían que combinar dos tipos de discursos. Un discurso narrativo a modo de escenas de clase donde se describa qué es lo que un profesor va haciendo, las actividades de los alumnos, los materiales utilizados, la organización y agrupamientos de los alumnos, etc. Vendría a ser un discurso donde se narren "skechs" reales de los fenómenos de una clase. Y paralelamente este discurso estaría complementado con un discurso explicativo de los porqués y para qué en dicho modelo de clase se han organizado y desarrollado los acontecimientos tal como han ocurrido. Se ofrecería la explicación y justificación didáctica del modelo de acción instructiva anteriormente descrito.

Con la combinación de ambos discursos, se le está ofreciendo al profesor ejemplos prácticos, en términos de acción, de cómo un programa curricular puede ser desarrollado en el aula, pero a su vez se le sugiere la racionalidad teórica que avala y justifica dichas acciones. Todo ello con la finalidad de ir capacitándolo no para que mecánicamente implemente los modelos ofrecidos, sino para dotarle de parámetros prácticos y teóricos que le sugieran y orienten en que él personalmente elabore modelos de clase adaptados a sus necesidades y características propias.

En buena lógica, las propuestas de estos documentos de trabajo, debieran estar inspiradas y recogidas de experiencias reales desarrolladas por los propios profesores. Así, estos documentos servirían como instrumentos de generalización e intercambio de los trabajos entre los propios profesores.

b) Elaboración de materiales diversificados territorialmente. Si se parte de que el desarrollo curricular asume como condición constitutiva de su naturaleza la variabilidad en función de las diversidades contextuales donde se pone en práctica, del mismo modo, los medios no pueden caracterizarse por ser uniformes y estandarizados en sus contenidos, actividades y propósitos. Los territorios que configuran nuestro sistema educativo son enormemente

multivariados: desde la idiosincrasia lingüística, cultural, geográfica e histórica de las Comunidades Autónomas, hasta las diferencias particulares de cada centro escolar, existen distintos ámbitos territoriales intermedios que presentan su propia diversidad y especificidad. Cada una de estas "unidades territoriales" (Autonomía, provincia, isla, comarca, centro) habría de generar materiales específicos de su propio ámbito de referencia. Estos materiales posibilitarían proyectos curriculares de estudio del entorno.

c) Utilización e integración curricular de los materiales del entorno. Los medios que pueden y deben ser utilizados en la escuela no se reducen únicamente a los elaborados con propósitos instructivos. Existe un abanico enorme de medios diversos ajenos a la educación como son los mass-media (prensa, radio, tv) o los locales de un territorio.

Este punto conecta de lleno con el anterior ya que ambos responden a la necesidad de elaborar y disponer de un inventario y repertorio de recursos que pudieran permitir la materialización de proyectos educativos destinados a que los alumnos estudien e investiguen su entorno y medio socio-cultural próximo.

d) Creación de estrategias para que los materiales elaborados personalmente por los profesores sean difundidos. Es una práctica generalizada el hecho de que muchos profesores invierten tiempo y esfuerzo en tareas de elaboración de materiales propios para sus alumnos. Materiales que van desde fichas individuales de actividades, materiales de guía para la experimentación e investigación, dossiers temáticos, juegos, vídeos, etc.

Estos recursos suelen ser elaborados en función de un conocimiento experiencial e intuitivo propio, siendo por tanto muy artesanales. Muchos de los mismos pueden tener un alto potencial de aprovechamiento y ser útiles para otros muchos colegas. Pero esto apenas ocurre.

La razón es que no se han creado mecanismos que permitan a los profesores intercambiar y discutir entre sí este tipo de productos.

Sería pues recomendable ir recopilando, revisando, seleccionando y sistematizando este cúmulo de materiales elaborados en las escuelas. A partir de los mismos, y con las pertinentes reformulaciones, estos materiales podrían ser editados y difundidos a otros centros para su utilización. Estaríamos de este modo configurando estrategias paralelas y complementarias a las comerciales en la producción de medios. Con esta estrategia se lograría: (a) que dispusiéramos de un repertorio de materiales que habrían surgido de la experiencia práctica por lo que existirían ciertas garantías de que los mismos funcionan porque antes ya fueron probados; (b) se ofrecerían cauces para que los profesores puedan participar en los mecanismos de producción de medios, viendo así ratificados y reconocidos sus esfuerzos en estas tareas; y (c) se potenciaría el intercambio y discusión de experiencias entre profesores facilitando por tanto mecanismos de perfeccionamiento entre ellos.

e) Potenciar que el intercambio, distribución y elaboración de medios se realice comarcalmente. En los anteriores puntos hemos sugerido una serie de tareas en relación a los medios cincidentes en vincular la producción y distribución de los medios a los territorios cercanos donde son utilizados. En este sentido, si no existen instancias comarcales que mediaticen, asuman y se responsabilicen de gestionar y posibilitar la puesta en práctica de estas tareas las mismas seguramente no se ejecutarían.

Los Centros de Recursos es el referente institucional más próximo a esta idea. Sin embargo, debido a la amplitud del ámbito geográfico, número de centros y cantidad de profesores a los que tienen que atender, posiblemente no sería la instancia más adecuada para

gestionar directamente el desarrollo de esta tarea por lo menos en la actualidad.

Creo que para que esta tarea pueda ser cumplimentada con éxito sería necesario descentralizar muchas de las competencias de los centros de recursos. Su rol, entonces, se concentraría en asumir una función central de coordinación a nivel provincial de "**seminarios permanentes sobre medios y recursos**" que abarquen el ámbito de una zona escolar (éstas pudieran estar constituidas por cuatro, cinco o seis colegios). Este "seminario permanente" estaría constituido por los profesores de los centros escolares implicados. Se podría ubicar en alguno de estos colegios y se dedicaría a ofrecer la formación necesaria para los profesores, recopilar, discutir y distribuir las experiencias que en este terreno elaboran los profesores pertenecientes a este seminario, se vincularía el estudio y diseño de medios a las experiencias y contextos de práctica profesional, se concentrarían en el seminario medios y recursos que por su coste o sofisticación no pueden estar disponibles en todos los centros facilitando su uso, etc. Asimismo, este seminario sería la instancia intermedia que pondría en contacto a cada uno de los profesores de los colegios con el Centro de Recursos provincial y viceversa.

f) Reorganizar y reformular los espacios y ambientes de aprendizaje de los centros escolares. La introducción de nuevas tecnologías en las escuelas (vídeos, ordenadores) por sus características sofisticadas y coste económico no permiten que cada aula disponga de dichos medios. Estos necesariamente tendrán que ubicarse en espacios específicos en el centro constituyéndose aulas de medios audiovisuales. Lo mismo puede ocurrir con otros tipos de materiales (laboratorio para ciencias de la naturaleza, museo etnográfico sobre la cultura del entorno, biblioteca para el material impreso, ...).

Ello significa que los profesores deben "compartir" dichos espacios. Y compartir supone organizarse, coordinarse, intercambiar y preparar conjuntamente experiencias y proyectos de utilización conjunta de esos medios y espacios.

Si se revitaliza en los centros la utilización de estos ambientes de aprendizaje y se crea un clima de trabajo interdisciplinar entre los profesores, en buena lógica surge la necesidad de la figura de un **coordinador** de centro responsable en animar y gestionar estos proyectos, experiencias, materiales y espacios.

Este profesor-coordinador, habría de ser una especie de agente curricular orientado a posibilitar y asesorar el trabajo coordinado entre los profesores. Asimismo sería el representante del centro en la comisión responsable de gestionar el "seminario permanente de zona", organizar las acciones de formación de los profesores del centro, recopilar los materiales elaborados personalmente por los profesores, adquirir y gestionar el uso de medios comerciales, etc. En este sentido, es necesario que el mismo esté formado en Organización Escolar, Tecnología educativa e Innovación curricular. Los centros de recursos provinciales podrían ser los responsables de la preparación de estos agentes.

g) Desarrollar el currículum en el aula a través de un proceso multimedia. Un proceso de enseñanza que quiera cultivar una rica gama de habilidades y procesos de aprendizaje tiene necesariamente que apoyarse en múltiples y variadas formas de representación del conocimiento. Es decir, tiene que ser un proceso que implique la interacción de los alumnos con una variedad de medios y materiales.

Un currículum innovador no puede reducirse a ofertar el conocimiento a través de un único modo simbólico: el lenguaje verbal que es el utilizado predominantemente en los materiales textuales.

En el primer capítulo vimos cómo los medios no son sólo meros soportes para la transmisión de mensajes y contenidos, sino son también cultivadores de habilidades cognitivas.

Ello implica que el desarrollo del currículum en el aula no puede apoyarse en un proceso monomediado. Si queremos que los efectos de dicho currículum no queden reducidos a meros cambios en las formas de enseñar y de los contenidos trabajados, su proceso de enseñanza pasa necesariamente por la utilización de multimedia contextualizado y dirigido a ofrecer una cultura de los medios. Máximo en una sociedad en la que los alumnos fuera de la escuela se encuentran ante múltiples formas icónicas, informáticas, artísticas, etc. de presentación de los mensajes.

Esta perspectiva multimedia exige que la escuela tiene que asumir como metas de formación el preparar a sus alumnos para que sean capaces de:

- Dominar los procedimientos de uso de las tecnologías diversas de nuestra sociedad. Ello exige la introducción y uso habitual en el aula de las tecnologías extendidas en la sociedad (el vídeo, la tv, el ordenador, la radio, la prensa). No hacerlo supone un punto de ruptura importante entre la sociedad y la escuela.

- Ser críticos y seleccionar la información ofrecida por los mass-media en función de sus intereses y necesidades. Para ello es necesario potenciar las tareas que exijan el análisis y reflexión sobre los mensajes ofrecidos a través de variados medios.

- Alfabetizarse no solo en la lectura, escritura y cálculo, sino también en los lenguajes de la imagen e informática para que no sea un mero receptor de dichos mensajes, sino que tenga la capacidad expresiva a través de dichas tecnologías. Ello supone potenciar las tareas que demanden de los alumnos su capacidad expresiva a través de distintas modalidades tecnológicas.

- Tomar conciencia de los desajustes emanadas del uso indiscriminado de la tecnología y sensibles a la problemática de la naturaleza.

En definitiva, los anteriores objetivos solamente podrán ser logrados si se desarrolla un proceso metodológico en el aula que combine la variabilidad y combinación de distintas formas de presentación de la información (verbal, icónica, simbólica, manipulativa) y tareas que les exijan a los alumnos, en la interacción con los medios, el cultivo de múltiples habilidades intelectuales, no solo el memorismo, sino sobre todo la transferencia, la aplicación, la síntesis, la resolución de problemas, la originalidad, etc.

h) Disponer de materiales flexibles y poco estructurados. Del mismo modo que en esta orientación curricular se tiende a ofertar al profesorado programas curriculares poco estructurados y apenas prescriptivos con el fin de potenciar desarrollos autónomos y flexibles del currículum, el tipo de medios que habrán de estar disponibles tendrían que asumir, en su naturaleza interna, características semejantes a las del propio currículum.

Frente a un material altamente cerrado y estructurado en sus propuestas curriculares como es el libro de texto, los materiales de esta concepción curricular tendrían que ser suficientemente abiertos (en cuanto los modelos de enseñanza implícitos en su diseño) para que el mismo material pudiera ser utilizado dentro de distintas estructuras de tareas sin que por ello pierdan su potencialidad y efectos en el aprendizaje.

i) Formación y asesoramiento a los profesores en el diseño, selección y uso de medios. Finalmente tenemos que indicar que todos los puntos anteriores que hemos sugerido no

pueden llevarse a la práctica si persisten las actuales condiciones de trabajo de los profesores.

Somos conscientes que hoy por hoy si al profesorado no se le presta el apoyo y ayudas necesarias, si no se le libera de tiempo para la dedicación a otras tareas que no sean las estrictamente docentes, si no se le forma adecuadamente, ..., el desarrollo de un currículum en las escuelas difícilmente podrá asumir una perspectiva innovadora y que incremente la calidad de la enseñanza.

Profesionalizar la práctica docente (y las tareas que sugerimos relacionadas con los medios así lo demandan) pasa, entre otras cuestiones, por capacitar y preparar tanto inicialmente como en ejercicio a los profesores para que puedan desempeñar y reciclar sus actividades profesionales.

Ahora bien, el tipo de formación que reclamamos no supone utilizar de modo exclusivo estrategias de "cursillos" puntuales, generales y ajenos a su práctica cotidiana de trabajo. Ni tampoco concentrarse en contenidos que expongan las características técnico-materiales de los medios sin vinculación a su uso e integración curricular.

Considero que la formación de profesores en los medios (al igual que en otras dimensiones y problemas curriculares) debe ir ligada a la práctica profesional y dentro del centro y aula en la que realiza el uso de los medios. No se puede formar a los profesores en la utilización del vídeo y ordenador sin que el eje central de la formación sea el analizar cómo el profesor integra y usa esos medios dentro de sus estrategias metodológicas.

En este sentido, propuestas que hemos hecho en los puntos anteriores como el "seminario permanente" y la figura del coordinador del centro, habrían de jugar un rol importante en organizar las acciones destinadas a dicha formación.

En definitiva, el conjunto de propuestas que hemos sugerido supone abogar por una racionalidad en la elaboración, distribución y utilización de los medios notoriamente diferenciada a la utilizada hasta la fecha. Racionalidad congruente con una orientación curricular en la que la figura del profesor se convierte en uno de los ejes clave para su puesta en práctica.

En estos momentos estamos asistiendo, en nuestro país, a un periodo crucial para el futuro de nuestro sistema escolar. El incremento de la voluntad, sensibilidad y acciones innovadoras de los profesores, la fuerte demanda social por una educación de calidad, las propuestas de la Administración para la reforma del sistema educativo, la creación de nuevos mecanismos para la formación y perfeccionamiento de profesores, etc., reflejan la preocupación e interés de todos los estamentos de la comunidad escolar en cambiar la organización, contenidos y modos de poner en práctica el currículum.

Nos encontramos pues, bajo circunstancias que propician que puedan ser desarrolladas con éxito muchas de las acciones innovadoras a las que hemos hecho referencia sobre los medios (integradas y coordinadas con otras destinadas a la mejora del currículum). Desaprovechar el actual clima renovador puede ser un error que con el paso de los años todos sentiremos.

CAPITULO 3:

EL PROFESOR Y LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA

Introducción

En el primer capítulo hemos pretendido exponer las distintas perspectivas que se han desarrollado en la investigación sobre medios la enseñanza. La última de las mismas, que habíamos denominado "curricular", fue ya expuesta en el segundo, aunque presentando únicamente las bases conceptuales que la sustentan.

Esta perspectiva de análisis de los medios ha comenzando a desarrollarse de modo paralelo y simultáneo, por una parte con los estudios sobre pensamiento y acción profesional de los profesores, y por otra con los análisis de la figura del profesor como agente de cambio e implementación de innovaciones curriculares.

Es pues, un enfoque desarrollado a la luz de la conceptualización de la enseñanza como práctica profesional por un lado, y de los desarrollos de currícula por otro.

A continuación presentaremos algunas investigaciones que sobre el particular se han realizado. Como podrá suponerse, de las mismas no se ha derivado un conocimiento definitivo sobre la problemática del profesor y los medios. La necesidad de seguir profundizando en el análisis de las relaciones entre materiales-práctica instructiva se convierte en una de las demandas que se derivan de la revisión de dichos estudios.

La naturaleza de estas investigaciones es de carácter exploratorio, dirigida a averiguar, describir y comprender las concepciones y modos de uso de materiales por el profesor. El cuestionario y los estudios de casos han sido los procedimientos más usuales en estos trabajos.

Con la intención de facilitar y clarificar la exposición de los mismos, así como la presentación de algunos de los resultados más llamativos obtenidos, hemos clasificado estos trabajos en torno a dos cuestiones o ejes claves en la problemática medios/profesores:

- a) las opiniones, valoraciones, apreciaciones y expectativas que los profesores manifiestan en torno a los medios de enseñanza, y
- b) el uso que los profesores realizan de los materiales en la planificación y desarrollo de la enseñanza.

El listado de trabajos que a continuación reseñaremos ciertamente no es exhaustivo de la totalidad de la investigación realizada en el estudio de esta problemática. Los que presentamos, a pesar de la diversidad y variabilidad de los mismos, vienen a suponer una pista representativa de cuáles son los problemas, cuestiones y líneas de investigación desarrolladas.

Asímismo podrá comprobarse que la casi totalidad están publicados en la década de los ochenta, lo que confirma de algún modo la acotación temporal por décadas, que en su momento realizamos, de la evolución de los enfoques de investigación en torno a los medios de enseñanza.

¿Qué opinan y valoran los profesores de los medios de enseñanza?

Las investigaciones que incluimos en esta categoría tienen por finalidad explorar cuáles son las apreciaciones, valoraciones, intereses, opiniones, expectativas, etc. de los profesores en torno a los materiales que emplea. Otro punto coincidente de dichos trabajos es el empleo del cuestionario como el procedimiento más usual para la recogida de esa información.

Ben-Peretz y Tamir (1981) desarrollaron una investigación con profesores de enseñanza secundaria en Israel con la finalidad de conocer los puntos de vista e intereses de los mismos sobre un paquete de materiales curriculares producidos de modo centralizado.

Esta investigación estaba orientada a dar respuesta a estas tres cuestiones:

- a) ¿qué aspectos o tópicos de los materiales curriculares interesan más a los profesores?,
- b) ¿cuál es la relación entre la importancia que los profesores conceden a los materiales y sus preferencias respecto a cómo desarrollar el currículum?, y
- c) ¿qué imagen tienen los profesores de su propio rol en la implementación del currículum?

El instrumento utilizado fue un cuestionario presentado a dos muestras de profesores con formatos diferentes. El primer formato formulaba un conjunto de **preguntas** sobre los materiales. El segundo exploraba las mismas cuestiones, pero presentándolas a través de una serie de **proposiciones** en torno a los medios.

Los resultados indicaron que lo que más destacan los profesores es la relación de los materiales con el contenido de la asignatura, y más específicamente con los conceptos y principios de la disciplina. Asimismo valoran como más positivos aquellos materiales que posean la potencialidad de adaptación a los distintos tipos de alumnos que aquellos otros estereotipados para un supuesto alumno considerado como "estandar". Vinculado con esto, los profesores mostraron sus preferencias hacia los materiales que ofrecían a los alumnos la posibilidad de individualización de la enseñanza y la realización de diversas experiencias de aprendizaje. Es interesante destacar, por último, el rol que los profesores se autoatribuían en relación con los materiales. A saber: autonomía para elegir y desarrollar sus propias estrategias de enseñanza.

Para los autores del estudio "esto puede ser la indicación de su disponibilidad para asumir el rol de 'usuario-desarrollador' que sea responsable de la traslación de los materiales elaborados externamente a la práctica del aula, a través de un proceso personal de selección y planificación de la enseñanza" (pp. 51-52).

Otra interesante investigación con propósitos semejantes a la citada anteriormente fue la desarrollada en Canadá por el equipo de investigadores del Ontario Institute for Study of Education (OISE) encabezados por Conelly et al. (1982).

Los objetivos que perseguían con este estudio fueron "el caracterizar las perspectivas de los profesores e inspectores escolares sobre los distintos contextos para tomar decisiones en torno a los materiales curriculares, sus preferencias por los tipos y métodos de desarrollo de materiales, y sus expectativas sobre los cambios probables en los mismos para los próximos años" (pp. 110-111)

Al igual que en el anterior trabajo emplearon cuestionarios para la recogida de información en ambas muestras de sujetos (profesores e inspectores).

Los resultados mostraron que el marco de mayor influencia para la toma de decisiones

curriculares se produce en el ámbito del personal local (profesores, directores, asesores). Asimismo la fuente que suelen emplear preferentemente los docentes para informarse de la existencia de nuevos materiales son sus propios compañeros. Con respecto a los tipos de medios utilizados, aquellos producidos en el ámbito local y los de elaboración propia por los propios profesores obtuvieron proporciones de mayor uso que los elaborados en ámbitos comerciales o las orientaciones que ofrece la administración educativa.

Otro dato interesante fue el referido a que los materiales se utilizan más frecuentemente para la selección de los objetivos y para el desarrollo de los contenidos, siendo más escaso su uso en tareas de diagnóstico y evaluación de los alumnos.

Por su parte Elliot, Ingersoll y Smith (1984) desarrollaron un estudio en EE.UU donde sondearon las opiniones del profesorado en relación con las distintas tipologías de materiales (impresos, individuales, audiovisuales, nuevas tecnologías). Para ello combinaron la utilización de entrevistas con un cuestionario-escala de valoración de dichos materiales.

Las dimensiones investigadas se referían al uso que los profesores hacían de esos materiales en sus aulas, cuáles eran las ventajas e inconvenientes que atribuían a cada tipo de medio, y qué sugerencias formulaban sobre la necesidad de modificaciones futuras para la mejora de los mismos.

Algunos de los resultados más destacados indican que los profesores consideran positivos para la enseñanza tanto las tecnologías tradicionales (libros, mapas, enciclopedias) como las modernas (diapositivas, transparencias, video, ordenadores), aunque existe coincidencia en valorar al proyector de películas como una material desfasado.

Sin embargo, a pesar de considerar necesarias y valiosas las nuevas tecnologías, éstos manifestaron sentirse **más cómodos y seguros** con el uso del material tradicional (libros, juegos) aunque son conscientes de que tendrían que adaptarse y complementarse con otros materiales (películas, diapositivas).

Respecto a las nuevas tecnologías las perciben como inevitables, lo que supone para ellos sentir la necesidad de iniciarse en la formación del conocimiento y uso de las mismas.

Este estudio, a diferencia de otros, ha explorado las opiniones del profesorado en torno a los medios centrándose más en el componente "hardware" y su problemática organizativa dentro del centro (disponibilidad, costo, facilidad de transporte y uso, formatos de empaquetamiento) que a la relación de los medios con dimensiones propiamente instructivas (objetivos, contenidos, estrategias, evaluación).

Citaremos por último algunos trabajos que sobre el particular ha desarrollado Collin Marsh en Australia.

El primer trabajo (Marsh, 1984) exploró las percepciones del uso de materiales por los profesores de CC. Sociales de las escuelas públicas de enseñanza básica. Específicamente las cuestiones planteadas se referían a los procedimientos empleados por los profesores para informarse sobre la existencia de nuevos medios, los criterios utilizados en la selección de los materiales y las posibilidades ofrecidas al profesor para participar en la adquisición y organización de los medios en su centro escolar.

La investigación se realizó a través de un cuestionario elaborado a partir de los datos obtenidos en un estudio de casos previos en tres escuelas.

Los resultados pusieron de manifiesto que los procedimientos más frecuentes en la obtención de información sobre los materiales es a través de los consejos y comentarios de otros

compañeros (al igual que en el estudio de Conelly et al.) y por sus respectivos directores de centro.

Otro dato destacable se refiere al poco tiempo invertido por los docentes en las tareas de selección y organización de los medios. Asimismo, parece ser que el profesorado tiende a confiar más en sus propios recursos personales y en aquellos materiales tradicionales como son los mapas y atlas, que en la potencialidad de recursos de carácter innovador como son los nuevos paquetes multi-media producidos para la enseñanza de las CC. Sociales, los periódicos y revistas de la actualidad, o los recursos que pueda proporcionar el entorno.

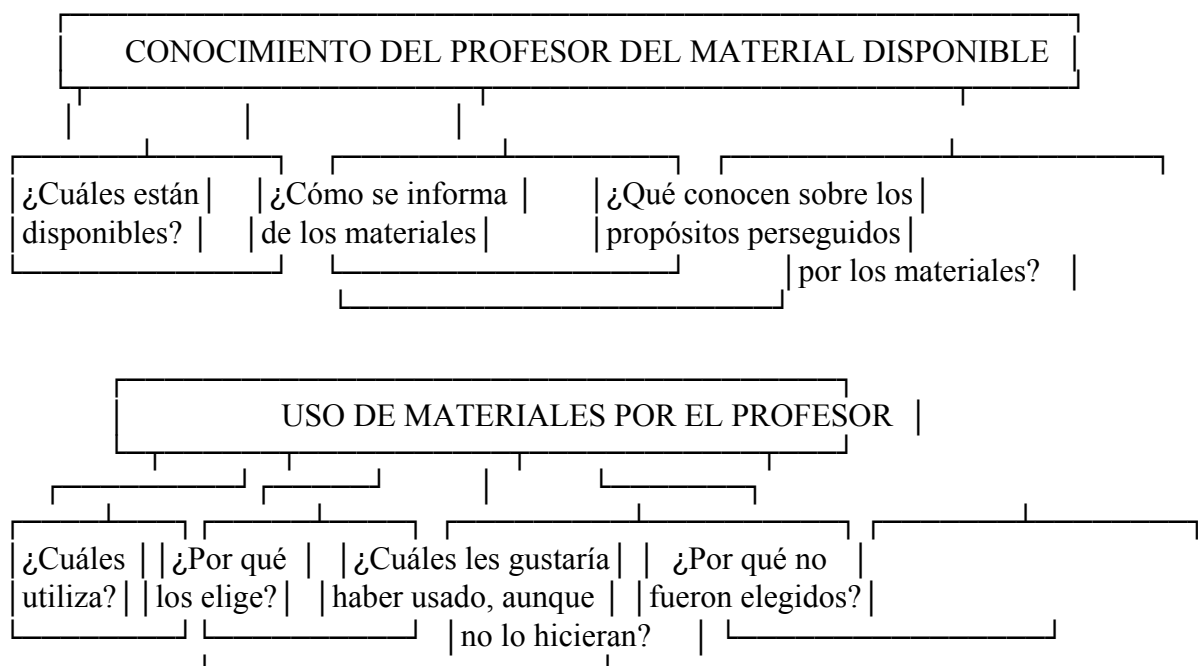
Para Marsh los dos argumentos que podrían explicar esta situación serían: (a) que el profesor está saturado de tareas que le exigen concentrarse en la organización y desarrollo de actividades de enseñanza, lo que le impide invertir tiempo en la selección y preparación de materiales, y (b) el profesorado no ha sido formado y por tanto no dispone de las habilidades y destrezas para el uso de materiales de fuerte carácter innovador, lo que tiende a provocar la desconfianza hacia los mismos.

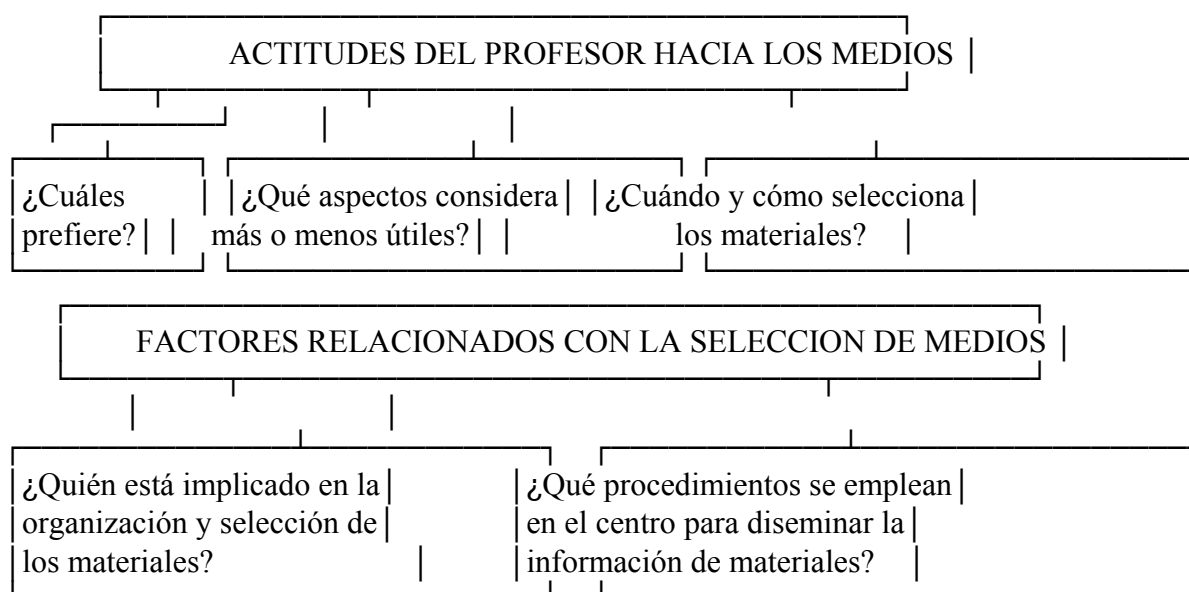
El segundo estudio fue realizado por Marsh, Willis y Newby (1985) semejante al anterior, pero centrado en las áreas de CC. Sociales y Matemáticas.

Los objetivos de este trabajo fueron conocer: a) las preferencias de los profesores sobre los materiales, b) los procedimientos que seguían para su selección, c) los modos de uso más habituales de los medios, y d) los procedimientos empleados en la diseminación de información sobre los materiales comerciales y oficiales.

La representación esquemática que los autores ofrecen de los problemas investigados se ofrece en la siguiente figura (Figura 3-1):

Figura 3-1





Para la recogida de información se empleó un cuestionario en versiones separadas tanto para los directores como para los profesores de los centros objeto de muestreo. El cuestionario fue elaborado a partir de los resultados de seis estudios de casos previos.

Las conclusiones más relevantes indican que a pesar de las recomendaciones de la Administración educativa en el sentido de que los centros desarrollasen en mayor grado su autonomía para modificar y adaptar a sus necesidades el currículum oficial, el profesorado siguió confiando en gran medida en los documentos y materiales ofertados por la administración para el establecimiento de los objetivos y contenidos.

Sin embargo, un dato interesante fue que no existía una fuerte dependencia de los materiales producidos de modo centralizado. "Este estudio encontró que se emplea una amplia gama de materiales, lo que sugiere que las escuelas ejercitan su libertad de elección de los medios de enseñanza y que poseen acceso a muchos materiales" (Marsh et al., 1985, p. 50).

También se puso de manifiesto que el profesor de clase tiende a desentenderse respecto a la selección de los materiales. Esta tarea es realizada por los directores y el staff del centro encargado ex-profeso, lo que parece redundar en que el profesorado desconozca los materiales que tiene disponibles en su escuela. Este dato es consistente con el obtenido en el estudio anteriormente reseñado.

Finalmente, se evidenció que el profesor dedica poco tiempo a las tareas de selección y análisis de medios, recibiendo muy poca información y asesoramiento en este tema por parte de los equipos de apoyo de la Administración.

Algunas conclusiones

De la revisión de los anteriores trabajos pudiéramos extraer algunas conclusiones que sintetizarían los resultados obtenidos en torno a las expectativas, opiniones, valoraciones e intereses del profesorado sobre los medios de enseñanza. Téngase en cuenta que dichas

investigaciones han sido realizadas en distintos países (Canadá, Israel, USA, Australia), por lo que las conclusiones que a continuación ofrecemos no habrán de entenderse como reflejo de la actual situación de nuestro sistema educativo. Sería necesario emprender estudios similares a los citados para explorar cuál es el estado de dicha problemática en nuestro país.

Sirvan, no obstante, estas conclusiones como un punto de referencia que nos ofrecen alguna luz sobre cómo actúan y piensan los profesores en torno a los medios.

Estas serían las siguientes:

1. Los profesores se informan de la existencia de materiales novedosos fundamentalmente a través del comentario e informaciones que les sugieren otros compañeros con los que intercambian opiniones. Por el contrario, los canales comerciales (anuncios, folletos, vendedores) parecen ejercer poca influencia sobre el profesor.

2. Los criterios que más valoran los profesores en la selección de los materiales son, por una parte, el grado de adaptabilidad de los materiales a las necesidades e intereses de sus alumnos de modo que permitan su acomodación a los ritmos individuales de aprendizaje; y por otra, la adecuación de los materiales a los tópicos y contenidos de enseñanza que van a desarrollar en la clase.

3. Respecto a la naturaleza de los materiales preferidos y usados por los profesores (bien sean de elaboración propia, locales, comerciales o de la Administración) parecen manifestarse resultados contradictorios entre algunos estudios.

Por una parte, Conelly et al. en Canadá encontraron una mayor preferencia hacia los materiales elaborados por los propios profesores y hacia aquellos recursos de ámbito local. Por el contrario Marsh en Australia, y Shannon en EEUU (1), han revelado que el profesorado por ellos investigado tendía a confiar y utilizar en mayor medida materiales producidos de modo comercial (editoriales) y de carácter central, no territorializado.

Un posible argumento explicativo de estos datos contrapuestos pudiese venir derivado del análisis de los contextos curriculares en los que trabajan los profesores de una y otra muestra.

En el primer caso, el canadiense, los profesores funcionaban bajo el marco de un proceso curricular cuya naturaleza les ofrecía la posibilidad de una cierta autonomía en el desarrollo del currículum. Por el contrario, la naturaleza del contexto curricular de la investigación de Shannon, se caracterizaba por la alta jerarquización y control en el desarrollo de los programas oficiales. De este modo, el profesor dependía en mayor medida de los materiales de carácter centralizado pues le garantizaban una implementación bastante fiel de las prescripciones del currículum oficial.

Otro posible vía explicativa de las diferencias entre las preferencias de los profesores por los tipos de materiales (personales vs. comerciales) es la sugerida por los resultados del estudio de Elliot et al., que indican que los años de experiencia docente inciden en la opción del profesor por uno u otro tipo de material. Según esos datos, parece ser que los profesores con experiencia se inclinan a preferir el uso de sus propios materiales, frente a los inexpertos que tienden a optar por aquellos de naturaleza comercial. Esto vendría dado, porque éstos últimos materiales reducirían la inseguridad y falta de destrezas docentes de los novatos.

¹. Esta investigación fue descrita en el capítulo segundo.

4. Las preferencias del profesorado por uno u otro tipo de material también parecen estar mediatizadas por la finalidad de uso del mismo. Así, las orientaciones y guías de la administración son empleadas preferentemente para la selección y formulación de los objetivos de enseñanza. Los materiales comerciales tienen mayor incidencia cuando el profesor selecciona y organiza el contenido, y los materiales locales y de elaboración propia son empleados para la preparación y desarrollo de las lecciones y estrategias de enseñanza.

5. Finalmente, un aspecto de coincidencia general de las anteriores investigaciones, es la demanda que realiza el profesorado de disponer de materiales flexibles, no excesivamente estructurados y rígidos, de modo que les permitan desarrollar un cierto grado de autonomía decisional para su implementación y uso en el aula.

¿Cómo usan los profesores los medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza?

En este apartado intentaremos ofrecer algunos resultados de las investigaciones que se han centrado en explorar cómo los profesores toman decisiones, interpretan y actúan en la utilización de los medios en el ejercicio de la planificación y desarrollo instructivo en sus contextos naturales de trabajo.

La casi totalidad de estos trabajos han sido estudios de casos investigados a través de una metodología cualitativa de investigación. Lógicamente, por ello, los resultados obtenidos deben circunscribirse y entenderse siempre como propios del caso estudiado. Sin embargo, nos ofrecen numerosas pistas e indicios que nos pueden ayudar a comprender cómo afectan los medios a las decisiones del profesor, así como cuáles son los procesos decisionales que éstos siguen en la selección, preparación y puesta en práctica de materiales en función de sus contextos instructivos.

Al igual que en el anterior apartado en primer lugar realizaremos un breve descripción de algunas investigaciones representativas que estudiaron esta problemática, y finalmente ofreceremos una síntesis de las conclusiones más significativas.

Slinger et al. (1983) realizaron un estudio de caso de un profesor de ciencia en el que analizaron cómo éste desarrollaba una lección en la clase comparándola con el modelo de lección que subyacía en el material textual utilizado. Para ello realizaron lo siguiente: **a) el análisis del material textual** en términos del modelo de enseñanza implícito, la conducta esperada del profesor y del alumno, el contenido, y las habilidades cognitivas que demandaban; **b) el análisis de la planificación** del profesor de esa lección (para ello grabaron el proceso a través del cual el profesor generaba dicha planificación y lo utilizaron para la estimulación del recuerdo, y posteriormente realizaron un análisis documental del producto escrito de planificación); **c) observaron las clases** que duró la lección; y **d) identificaron el nivel de aprendizaje** de los alumnos a través del análisis de las respuestas que éstos dieron a las tareas de la clase, y a una prueba que se les pasó de conocimiento.

Los resultados indicaron que, a pesar de que el desarrollo instructivo de la lección fue motivante y activo, los alumnos fracasaron en la adquisición correcta de los conceptos de dicha lección. Los autores apuntan dos posibles razones de lo anterior: 1) el texto y guía empleados no

eran los más adecuados para evitar las "concepciones erróneas" que los alumnos poseían previamente sobre el contenido estudiado: y 2) el enfoque o estrategia de enseñanza desarrollado por el profesor era inadecuado, pues no se dirigió a clarificar las respuestas de los alumnos que suponían la existencia de concepciones equivocadas sobre los conceptos estudiados.

Una investigación semejante a la anterior fue la desarrollada por Smith y Sandelbach (1982) en la que realizaron un estudio de caso con los propósitos de: a) determinar el grado en que los materiales reflejaban las intenciones del profesor y su enseñanza real; b) determinar las diferencias entre los materiales e intenciones del profesor; y c) intentar explicar la naturaleza de su enseñanza en la clase en función de los materiales e intenciones del profesor.

El procedimiento metodológico seguido fue bastante coincidente con el anterior: análisis de materiales, de la planificación del profesor y observaciones de las clases desarrolladas.

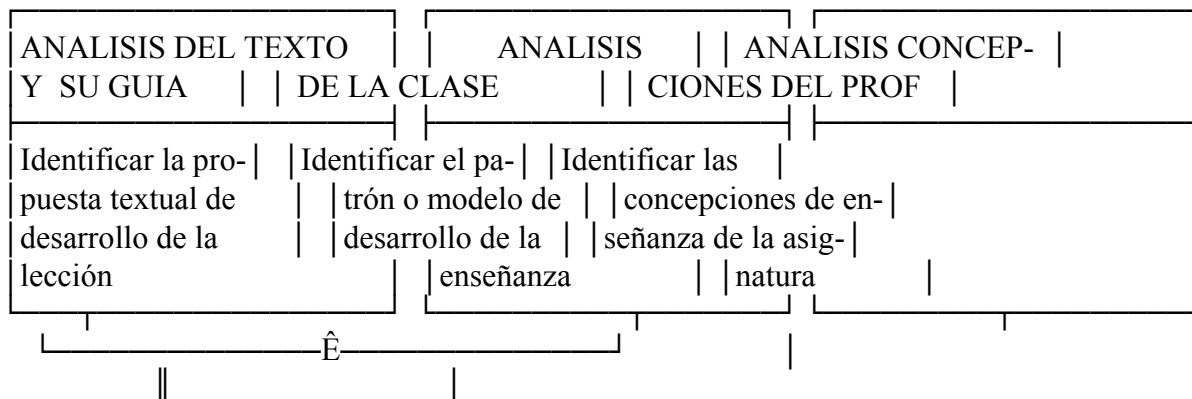
Los resultados indicaron que la guía del profesor no influyó en la estructura de los componentes de planificación del profesor. Este orientó el diseño de la enseñanza hacia actividades manipulativas y de procedimientos, desconsiderando las tareas de aprendizaje de conceptos y principios enfatizados por la guía. Ello afectó a la naturaleza de los eventos de la clase donde los alumnos parecieron superar exitosamente la cumplimentación de las actividades y ejercicios propuestos, pero en menor medida adquirieron la comprensión de los conceptos y principios que se derivaban de los mismos. Estos autores concluyen que las modificaciones que el profesor realizó en su planificación y enseñanza en el aula de las prescripciones del material, vendrían dadas por su concepción de la enseñanza de la asignatura (concebida como una secuencia de actividades) y por su falta de dominio de los conceptos implícitos en dichas actividades.

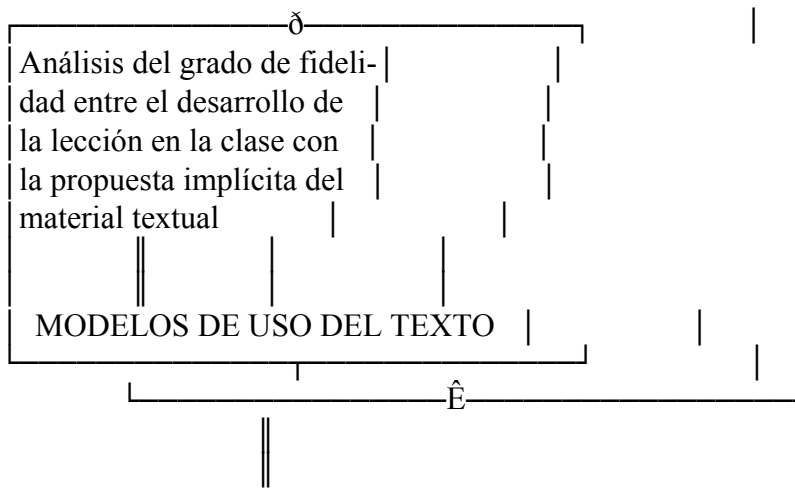
Otro trabajo interesado en conocer cómo las propuestas instructivas del material textual afectan al desarrollo de la clase fue el elaborado por Area (1986). El propósito del mismo fue identificar modelos docentes de uso del texto (es decir, el grado de fidelidad de la implementación en el aula de la propuesta de lección que subyace en el texto) y la relación de dichos patrones de uso con las concepciones pedagógicas del profesor.

Para ello se realizaron tres estudios de caso de profesores de 5º de EGB que enseñaban CC. Naturales en el mismo centro escolar y que utilizaban el mismo libro de texto.

El esquema de investigación desarrollado fue el siguiente (Figura 3-2):

Figura 3-2





RELACION DEL MODELO DE USO DEL TEXTO CON CONCEPCIONES DEL PROFESOR

Los resultados evidenciaron dos modelos diferenciados de desarrollo instructivo en cuanto al grado de dependencia versus autonomía del profesor respecto del material textual.

El mayor grado de dependencia se vinculaba asimismo con concepciones de enseñanza basadas en la transmisión de los contenidos a través de un proceso expositivo y en garantizar el cumplimiento del currículum/temario oficial. De este modo el uso tradicional del texto no contradecían dichas concepciones y además para el profesor suponía ahorro de tiempo y esfuerzo planificador, evitar posibles conflictos con los padres, y la creencia de ser el recurso más "apropiado" para los alumnos.

Otro trabajo donde también se analizaron los usos funcionales del libro de texto fue el desarrollado por Freeman et al. (1983). Se realizaron siete estudios de caso de profesores de escuela elemental. Los resultados arrojaron cuatro estilos de uso del libro de texto:

Dependencia del texto escolar, caracterizado por el seguimiento lineal del formato del texto a lo largo de todo el curso académico.

Omisión selectiva, que es una variante del anterior, en cuanto el profesor omite algunas lecciones del texto, pero desarrolla las restantes de modo lineal.

Centrado en lo básico. El profesor se centra casi exclusivamente en una serie de tópicos que considera fundamentales. El texto solamente es utilizado cuando presentaba contenidos relacionados con dichos tópicos.

Gestión por objetivos. El currículum y el diseño de la enseñanza es elaborado en instancias ajenas al profesor, limitándose éste a aplicar las listas de actividades que le recomiendan. En este estilo, es el sistema externo y no el profesor quien definió qué unidades del texto habrían de ser desarrolladas.

Por su parte Schallert y Kleiman (1979) analizaron cuáles son las funciones que realiza el profesor a la hora de exponer a los alumnos el contenido que aparece organizado y desarrollado en las lecciones de los libros de texto.

Para ello realizaron un estudio de diez casos donde grabaron y observaron las clases de estos profesores. A partir de este análisis concluyeron que el profesor suele combinar cuatro funciones específicas para la exposición de los contenidos del material que tienen el propósito de

facilitar la comprensión por los alumnos de dicho contenido. Estas son las siguientes:

1. **Adaptación del mensaje:** Consiste en la adaptación que el profesor realiza del contenido del texto adecuándolo al vocabulario, sintáxis, ejemplificaciones, conocimiento disponible,... de los alumnos.

2. **Activación del conocimiento previo:** Se refiere a provocar en los alumnos el recuerdo de la información que ya poseen sobre el tópico estudiado y ayudarles a relacionar el nuevo contenido con lo que ya saben.

3. **Focalizar la atención:** Esta función supone que los profesores: (a) tienden a provocar y mantener la motivación e interés de los alumnos en la lección, y (b) dirigir la atención a partes específicas del mensaje.

4. **Control de la comprensión:** Se refiere a las comprobaciones que sobre la marcha el profesor realiza (a través de preguntas) de si los alumnos han comprendido los contenidos importantes de la exposición. Si el resultado de la comprobación es negativo significa que nuevamente hay que repetir la exposición poniendo en marcha las funciones anteriores.

Un estudio con objetivos diferenciados a los anteriores fue el desarrollado por Marsh (1983). Este trabajo pretendía conocer cuál era el grado de uso de una innovación. Esta innovación consistía en la integración en la clase de un material altamente novedoso.

Este material era el SEMP (Social Education Materials Project), un paquete de materiales elaborados a mediados de los años setenta que pretendían innovar la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica en Australia.

El SEMP fue un proyecto que perseguía: a) que los materiales incorporasen una variedad de estrategias de enseñanza relevantes para el contexto australiano, y b) que se implicase a un gran número de profesores en el desarrollo curricular para favorecer la descentralización de la toma de decisiones curriculares. Para la producción de estos materiales se crearon ocho equipos regionales con sus correspondientes redes de profesores. Cada equipo se responsabilizó de la elaboración de los materiales para un tópico específico.

Las dificultades financieras para su comercialización y la falta de apoyo por parte de la Administración provocó que el proyecto fuese abandonado en 1978.

El trabajo que ahora citamos, fue realizado cuatro años después de abandonarse oficialmente dicho proyecto.

Para ello se realizó un estudio de casos con cuatro profesores donde se pretendía determinar el grado de uso de la innovación. Para ello emplearon el Cuestionario de Intereses (SoC Q) y la escala de Niveles de Uso (LoU) de innovaciones de Hall et al. (1977).

Los resultados indicaron que estos profesores mostraban poca familiaridad con el material y un mínimo uso de sus paquetes. Sólo un profesor reveló poseer un conocimiento previo del material antes de su uso, siendo el único que se sentía capacitado para seleccionar las unidades adecuadas del SEMP con el fin de lograr aprendizajes determinados en sus alumnos.

Según Marsh, el bajo nivel de uso de la innovación se debió a que los materiales fueron diseñados de modo que ofreciesen muy poca prescripción detallada sobre su desarrollo práctico para así favorecer la autonomía del profesor. Debido a la ausencia de formación y asesoramiento sobre el uso de este material dos profesores manifestaron estar poco seguros y confiados con el uso del materiales. Estos mismos profesores a su vez fueron catalogados en el nivel de uso "mecánico" de la innovación.

Finalmente quiero citar el trabajo de Kerr (1981) que se centró en el estudio de la

planificación y elaboración de materiales por los profesores.

Los sujetos con los que trabajó por una parte eran profesores en ejercicio que estaban realizando un curso de formación de escuela de verano y por otra, estudiantes de Magisterio que realizaban un curso de diseño de enseñanza y medios.

El objetivo del estudio fue explorar cómo iba cambiando el pensamiento de los sujetos a medida que desarrollaban sus diseños y proyectos de materiales. Para ello, se utilizó un cuestionario que fue aplicado durante y al final del curso en el que se examinaba: a) las fuentes de inspiración para realizar el diseño, b) las dificultades en el comienzo de dicho diseño, y c) los factores que influyeron en la elección del proyecto.

Los resultados indicaron que la idea inicial del proyecto, en palabras del propio autor, eran que:

"aunque muchos alumnos pensaron primero en el objetivo o intención de los materiales a diseñar, la mayoría funcionaba bajo una impresión inicial del medio sin una referencia al contenido que se comunicaba. Incluso cuando a los alumnos se les informó de que se centrasen primero en los objetivos, un tercio de los mismos reconoció que a su mente le llegaron otro tipo de consideraciones: la imagen de la situación en que pueden usarse los materiales, o los intereses sobre el formato a emplear" (p. 369).

En cuanto a los obstáculos para realizar el diseño, los sujetos que eran profesores en ejercicio destacaron el tiempo requerido, el equipo disponible y el nivel de habilidades exigido, y los profesores en formación destacaron los problemas y cuestiones técnicas del diseño, disponibilidad y uso del material. El factor "tiempo" fue secundario.

En cuanto al proceso de diseño los profesores se caracterizaron por la realización de proyectos abiertos a futuras revisiones y adaptaciones, mientras que los alumnos durante el proceso se remitían constantemente a las metas y objetivos iniciales.

Como conclusión cabría apuntar que "los diseñadores noveles generan primero una imagen mental de un medio particular para ser empleado o bien de una situación particular a la que debe acomodarse. Esta imagen es más potente que la necesidad de definir un objetivo o incluso un tópico general para muchos profesores" (p. 375).

A modo de síntesis

Las investigaciones reseñadas en este apartado tienen la virtualidad de analizar cómo funcionan los profesores con los materiales tanto en sus tareas planificadoras como en los desarrollos instructivos en el aula.

De los resultados obtenidos pudiéramos extraer lo siguiente:

1. Los materiales textuales (libro de texto y guía) son los recursos que preferentemente utiliza el profesor para planificar su enseñanza. Sin embargo estas planificaciones no se ajustan linealmente a la estructura y organización de las lecciones tal como se presentan en el material. Estas parecen afectar al profesor en cuanto le posibilitan configurar un plan mental para el desarrollo de la lección.

2. En el desarrollo de la enseñanza la organización de la lección propuesta por el material

es objeto de reformulación y transformación por el profesor. Así, si el propósito preferente es la transmisión de los contenidos del texto, el profesor tiende a "traducirlos" a sus alumnos a través de un ciclo expositivo que adapta los contenidos impresos a las características del grupo-clase. Si el desarrollo de la lección tiene una orientación hacia la actividad, el profesor tiende a presentar el material como recurso de consulta para la cumplimentación de la actividad.

3. Los modelos o patrones de uso del texto escolar por los profesores no son homogéneos. Desde un uso del mismo que supone la traslación lineal y mecánica de las propuestas instructivas del material a la clase (es decir, el texto se convierte en tecnología curricular) hasta otros patrones que casi prescinden del texto empleándolo esporádicamente, se han identificado distintos grados que oscilan entre la dependencia frente a la autonomía del profesor respecto al material.

4. En este sentido, se ha puesto de manifiesto que el pensamiento del profesor y sobre todo sus concepciones de la enseñanza y desarrollo de la materia parecen incidir en la toma de decisiones planificadoras e instructivas sobre medios influyendo en el modelo de uso que se realiza del texto en la clase.

5. La naturaleza innovadora del material, si no va acompañada de acciones de apoyo y orientación a profesores, por sí sola no tiene capacidad suficiente para generar cambios en la práctica metodológica. La ausencia de un conocimiento comprensivo de la filosofía del material, de su integración curricular, de las implicaciones del mismo para el aprendizaje por parte de los profesores provoca que éstos sean usados de manera formal y mecánica.

Consideraciones finales sobre el profesor y los medios de enseñanza

Para finalizar la revisión que hemos realizado de algunas investigaciones que han tenido como objeto de estudio las relaciones entre los medios de enseñanza y el profesor ofrecemos a continuación un cuadro-resumen de los trabajos antes reseñados para señalar posteriormente algunas consideraciones finales sobre este ámbito de investigación.

En el cuadro elaborado nos proponemos describir de modo conciso algunas de las características relevantes de cada estudio. En el mismo se señala el tópico analizado, el nivel o curso educativo y la materia en la que se focalizó la investigación, el método o procedimientos empleados para la recogida de datos, y otras características relevantes del estudio que ayuden a clarificar su naturaleza.

COLOCAR AQUI CUADRO-RESUMEN DE INVESTIGACIONES MEDIOS/PROFESOR

De la revisión de las características de las investigaciones revisadas, pudiéramos concluir que el interés de las mismas se ha focalizado en torno a dos cuestiones centrales: a) ¿Cuáles son las perspectivas, intereses, valoraciones que realizan los profesores en torno a los medios de

enseñanza?, y b) ¿cómo afectan los medios al profesor en la planificación y desarrollo de su proceso instructivo?.

Ciertamente el planteamiento y análisis de cada uno de los anteriores problemas ha generado el desarrollo de dos tipologías de estudios de naturaleza bien diferenciada.

Para responder a la primera cuestión, opiniones de los profesores sobre los medios, se diseñaron estudios que exploraron las preferencias y apreciaciones de amplias muestras del profesorado, así como, en algunos de ellos, las opiniones del staff educativo con responsabilidades de dirección y gestión (inspectores, directores de centros, supervisores curriculares).

El instrumento más adecuado para tales propósitos era evidentemente el cuestionario. Los resultados obtenidos son interesantes en la medida que podemos aproximarnos y esbozar una radiografía del "estado de opinión" de los profesionales docentes en torno a los materiales.

Pero a la vez, por la naturaleza de estos trabajos, obtenemos un conocimiento limitado de cómo los profesores interaccionan y trabajan con los medios en sus contextos y situaciones naturales de uso.

La segunda cuestión que hemos identificado anteriormente, los usos del material en las fases preactiva e interactiva de enseñanza, sí permiten aproximarnos al análisis de la pragmática de funcionamiento de los medios en la escuela.

La metodología preferente de investigación es el estudio de casos de profesores. La naturaleza del problema así lo demanda.

No es necesario resaltar que este tipo de investigaciones se encuentran contextualizados dentro del campo de los análisis del pensamiento y acción profesional de profesores. Los propósitos y cuestiones formulados, la conceptualización de la práctica instructiva, así como las técnicas de investigación empleadas (entrevistas, análisis documentales, observaciones, estimulaciones de recuerdo) no permiten dudas al respecto.

Las virtualidades y limitaciones de estos trabajos son similares, por tanto, a las que puedan señalarse para las investigaciones que se encuadran en el estudio del profesor. Los trabajos de Clark (1985) y Contreras (1985) pueden servir como referencia para lo que decimos.

De todo lo anterior parece derivarse una conclusión obvia: ambas perspectivas de análisis de las relaciones en la práctica de los medios y el profesor son complementarias. La primera nos ofrece un conocimiento global de "los estados de opinión", mientras que la segunda nos ayuda a describir y comprender los procesos de pensamiento y actuación docente con y sobre los medios tal como suceden y funcionan en las situaciones específicas y particulares de enseñanza.

A modo de síntesis global de los resultados que nos ofrecen las investigaciones que hemos revisado, y siendo conscientes de los riesgos que supone el simplificar y constreñir en unas pocas conclusiones la heterogeneidad de los resultados, tipologías y contextos de estos estudios, pudiéramos derivar de las mismas que:

1. El profesor suele invertir poco tiempo en tareas específicas relacionadas con la elaboración, selección y organización de los medios y materiales de enseñanza.
2. Sin embargo, los medios son los recursos sobre los que se orientan los profesores para elaborar sus propias planificaciones.
3. Los profesores presentan cierta resistencia a adoptar materiales que sean novedosos y alteren sus prácticas habituales de enseñanza. La ausencia de conocimiento para el uso del medio

(conocimiento sobre su hardware y sobre todo su integración en las tareas y actividades de la clase) y la confianza y seguridad en sus destrezas de utilización de los materiales tradicionales (libros, guías, mapas, juegos, ...) parecen ser algunos de los factores que inciden en la impermeabilidad hacia la adopción de nuevos medios.

4. El profesor tiende a basar sus decisiones de selección de los medios en función de la adecuación de los mismos a las características de sus alumnos y a los contenidos que desarrolla. Aquellos materiales que por su diseño permiten usos flexibles y alternativos de los mismos parecen ser los preferidos por los profesores.

5. Se ha evidenciado asimismo, que la enseñanza en el aula cuando está basada, organizada y desarrollada en función de un único material (libro de texto) es reinterpretada y adaptada al patrón y rutina instructiva idiosincrática del profesor. De este modo se han detectado distintos modelos de funcionamiento docente con el mismo material que varían en función del grado de fidelidad en la implementación en clase de las propuestas de lección tal como están presentadas en el medio.

6. Las concepciones y creencias del profesor sobre la enseñanza (principios pedagógicos, concepción de la materia y/o ciclo educativo, teorías sobre el aprendizaje, ...) por un lado, y los propósitos específicos del profesor para el desarrollo de cada lección parecen incidir en la orientación y tipo de uso que realiza en la clase con el material.

7. Finalmente, la naturaleza del proceso curricular en el que trabajan los profesores ejerce una cierta influencia en la adopción de materiales. Cuando el contexto curricular se caracteriza por la jerarquización de las decisiones y es prescriptivo para la práctica, el tipo de materiales utilizados suelen ser bien producidos de modo centralizado o comercialmente, es decir medios estandarizados. Cuando ese contexto curricular favorece la autonomía decisional de los profesores en su diseño y desarrollo, se tiende a adoptar una más amplia gama de materiales, destacando entre ellos los de elaboración propia y los de carácter local.

Para finalizar citaré algunas de las conclusiones que Yarger y Mintz (1979) ofrecen en un estudio que, con propósitos similares al nuestro, realizaron a través de la revisión de 25 investigaciones sobre los usos de medios de enseñanza por los profesores. Este trabajo complementa el que hemos expuesto ya que dicha revisión recoge los resultados de investigaciones elaboradas en la década del setenta, mientras que el nuestro se centra en los estudios realizados a lo largo de los ochenta.

Sus conclusiones las han centrado sobre dos ejes: a) la selección de medios que realizan los profesores, y b) el uso de los mismos en la clase. Veamos someramente algunas de las más destacadas:

a) Sobre la selección de medios

Las tareas de seleccionar los medios adecuados a la enseñanza son importantes debido a:

1. La mayor parte del tiempo académico de los alumnos se invierte utilizando materiales.
2. Existe una enorme variedad de materiales que pueden ser elegidos.
3. Los profesores tienden a confiar en los materiales para tomar decisiones respecto al contenido que han de enseñar y sobre las estrategias instructivas que van a utilizar.
4. El aprendizaje de los alumnos está asociado, en cierta medida, con los materiales empleados.

De lo anterior estos autores derivan que los criterios de selección de medios que habría que tener en consideración serían: (a) la adecuación del profesor a la naturaleza de los materiales, (b)

la adecuación de las características de los alumnos a los materiales, y
(c) los tipos de tareas que habrán de ser realizadas con los materiales.

b) Sobre el uso de materiales

Las conclusiones del uso de medios por los profesores en el aula son las siguientes:

1. Los profesores confían enormemente en el uso de los materiales impresos tendiendo éstos a influir sobre el contenido desarrollado en clase. Es decir, los materiales textuales tienen un enorme potencial de influencia en la configuración del currículo enseñado.

2. Existen diferencias entre las estrategias instructivas que los profesores seleccionan cuando utilizan los mismos libros de texto y entre la selección y uso de materiales complementarios.

Parece ser que el nivel conceptual u orientación cognitiva puede ser una variable importante en las elecciones que los profesores realizan de los medios así como en el rol del propio profesor en el uso de los mismos en la clase.

3. La forma en que los materiales sean utilizados pueden afectar al rendimiento del alumno.

En este sentido Yarger y Mintz recomiendan lo siguiente:

- Los profesores debieran ofrecer información sobre la estructura de las habilidades que deben ser aprendidas ofreciendo una visión global, manteniendo el feedback y un patrón regular en consonancia con el estilo de los materiales.

- Los profesores que intenten enseñar objetivos de bajo nivel cognitivo debieran utilizar materiales altamente estructurados o usar materiales menos estructurados, pero utilizados de forma altamente estructurada.

- Los objetivos cognitivos altos probablemente requieran materiales que regulen menos la conducta del profesor y alumno y que posibiliten formas flexibles y variadas de interacción con la materia.

- Los materiales curriculares pueden ofrecer los parámetros desde los cuáles los profesores tomen decisiones sobre el contenido y agrupamiento de los alumnos. Estos pueden confiar sólo en las recomendaciones de los editores o simplemente seguir un orden prescrito de modo tal que permitan secuencias de aprendizaje adecuadas a los niveles de habilidad de los alumnos.

4. Los profesores necesitan ser entrenados en una variedad de alternativas de uso de los medios.

En definitiva, lo expuesto es una muestra de lo que piensan y hacen los profesores con los medios en su trabajo profesional. Por supuesto, no se recogen todas las situaciones y actividades de lo que ocurren con los medios cuando son utilizados por los docentes. Es simplemente una primera aproximación. Todavía queda por realizar mucha investigación sobre esta problemática para que tengamos una representación completa de la difícil y compleja relación que suponen los medios para el profesor en el diseño y desarrollo de su enseñanza.

Más aún, la mayoría de los datos ofrecidos responden a estudios realizados en sistemas educativos de otros países. A pesar de que algunos resultados obtenidos pudieran ser considerados como descriptores de nuestra realidad, en buena lógica, las circunstancias, historia y desarrollo de nuestro sistema educativo, social y cultural presentará notorias diferencias y especificidades con los datos expuestos como para ser aplicados linealmente a nuestras escuelas.

El siguiente capítulo presenta una investigación que realizada en el contexto de nuestro

M. Area: *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai Ediciones, 1991.

sistema curricular intenta ofrecer nuevas pistas y evidencias de cómo los profesores interactúan con los medios en su práctica profesional.

CAPITULO 4:

MEDIOS DE ENSEÑANZA, DECISIONES DEL PROFESOR Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM. UN ESTUDIO DE CASOS

Introducción

Hasta aquí hemos expuesto las coordenadas teóricas que son la base referencial para abordar la tarea de investigar empíricamente las decisiones del profesor en el uso de medios de enseñanza.

Hemos visto que el estudio de los medios ha sido enfocado desde tres perspectivas: una técnica, otra simbólica y una tercera que hemos denominado curricular.

Esta última tendría como propósito preferencial explorar en qué medida los medios como componente curricular se incardinan y funcionan en relación con los restantes componentes y procesos curriculares en general, y cómo afectan, y a su vez están modulados, por las prácticas profesionales de los profesores en particular.

La investigación que a continuación vamos a presentar se ubica en esta última dirección, es decir, analizar cómo, porqué y para qué decide el profesor utilizar los medios en los contextos y situaciones reales de acción docente.

En la literatura curricular, aproximadamente de los diez últimos años, la figura del profesor se ha convertido en uno de los ejes vertebrales para la comprensión de los procesos de enseñanza.

Los estudios de los pensamientos de los profesores, la configuración de sus creencias y teorías implícitas de enseñanza, la toma de decisiones en la fase preactiva e interactiva, el rol del profesor en la innovación curricular, la formación inicial y en ejercicio de profesores, la figura del mismo como investigador, ..., son algunos de los tópicos relevantes a los que la literatura e investigación del currículum está prestando una especial atención desde finales de la década del setenta.

El que se use o no un libro de texto para una determinada lección, que se agrupen en pequeños equipos los alumnos, que se estudie o no un contenido específico, que la secuencia y ritmo de aprendizaje se acelere o se interrumpa, que promocionen unos alumnos u otros, ..., es decir la mayor parte de los eventos que acontecen en el contexto escolar, están mediatizados por las decisiones que realizan los profesores.

Es decir, lo que sucede en el aula, los aprendizajes que cultivan los alumnos, el tipo de currículum desarrollado, las metas, contenidos y estrategias instructivas, el modelo de evaluación, etc., vienen modulados de modo notoriamente significativo por lo que piensan y hacen los profesores.

Desde esta perspectiva, una investigación que pretenda conocer y comprender cómo y porqué funcionan los medios tal como lo hacen en los procesos de enseñanza, forzosamente ha de vincular el análisis de los materiales a sus contextos naturales de utilización, vincularlos a cómo, porqué y para qué el profesor usa los medios en la planificación y práctica instructiva. De él, de sus decisiones, dependerán qué medios son utilizados, en qué momentos y situaciones se

emplean, qué finalidades y propósitos se persiguen, cómo se interrelacionan los medios con los restantes componentes didácticos, cómo le afectan en sus tareas de planificación y desarrollo instructivo, qué tareas y actividades realizan los alumnos con qué medios, ...

Son numerosas y apasionantes las cuestiones que pudieran formularse en torno a los medios cuando se abordan desde la práctica real de la enseñanza.

Este capítulo ofrecerá el diseño, resultados y conclusiones de un estudio cualitativo de casos de profesores en los que se ha explorado sus creencias, prácticas planificadoras y prácticas de acción docente en relación con los medios de enseñanza.

La justificación del porqué un estudio de casos desde un enfoque metodológico cualitativo, a nuestro modo de ver, viene derivada de la misma naturaleza del problema que pretendíamos estudiar. No es el momento ni tampoco queremos entrar en la polémica en torno a los métodos cuantitativos versus cualitativos. La opción cualitativa creemos que se ajusta mejor al tipo de fenómenos estudiados y a las cuestiones problemáticas que en torno a los mismos hemos formulado.

La indagación del mundo subjetivo de los profesores y de sus prácticas en los contextos naturales del aula nos exigía aproximarnos holística, comprensiva e intensamente a unos pocos casos, procurando evitar en la medida de lo posible la artificialización por nuestra parte de la realidad que pretendíamos investigar.

Los estudios cualitativos en educación poseen su propia tradición en la comunidad de investigación curricular de los países anglosajones. En el nuestro, todavía por su novedad y rareza, aún no se han despojado de un cierto halo de vanguardismo investigador.

Somos conscientes de que las investigaciones deseables y fructíferas no son sólo producto de la metodología que se emplee.

Lo importante es identificar problemas relevantes y significativos, así como que internamente las investigaciones tengan calidad, rigor y aporten conocimiento útil para la mejora de la enseñanza.

Nuestra pretensión con la investigación que a continuación presentamos es que la misma asuma estos rasgos de calidad investigadora que hemos definido, a la vez que ayude, aunque modestamente, a comprender y clarificar en alguna medida esa parcela de la realidad curricular que representan los procesos decisionales de los profesores sobre los medios de enseñanza.

Un modelo para el análisis de las decisiones del profesor en el uso de medios de enseñanza

Antes de presentar nuestra investigación habremos de exponer, aunque someramente, los fundamentos y características del modelo que ha avalado y justificado el diseño de investigación elaborado.

Dicho modelo cumple una función referencial para guiar el análisis y proceso de exploración de la realidad de cada profesor. Es por tanto, más un modelo analítico que un modelo teórico explicativo de los fenómenos estudiados.

La elaboración de este modelo se fundamenta en lo siguiente:

A) La revisión de las distintas líneas de investigación sobre los medios ha puesto de manifiesto que si lo que se pretende es explorar cómo los medios funcionan en la realidad instructiva han de analizarse los mismos en relación con los restantes componentes de enseñanza (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, tareas y actividades, ...).

Por tanto no podemos aislar el análisis de los medios sin dar cuenta del análisis de los

restantes elementos del proceso de enseñanza.

B) Dicho proceso de enseñanza, desde la perspectiva del profesor, aparece configurado por dos grandes fases o periodos bien definidos: la fase interactiva (preparación y planificación de lo que será el trabajo en el aula) y la fase interactiva (el desarrollo en la clase de dicha planificación que supone la interacción profesor/alumnos)().

En definitiva, el uso de los medios vendrá también mediatizado en relación con las tareas del profesor en estas fases. Por lo que debemos dar cuenta de las acciones del profesor con los medios tanto en la planificación como desarrollo instructivo.

C) Las acciones del profesor, tanto encaminadas a la preparación como puesta en práctica de la enseñanza en general, como las acciones específicas con los medios, están moduladas y mediatizadas por sus pensamientos instructivos, es decir, por sus creencias y principios pedagógicos (concepciones de la educación, de la materia y ciclo educativo, del aprendizaje, etc.); por las interpretaciones y significados otorgados a los datos que percibe de las situaciones específicas en las que se encuentra.

Por tanto, para comprender los comportamientos y acciones del profesor con los medios habremos de identificar cuáles son las creencias y principios generales idiosincráticos de cada profesor que guían y dan sentido a su práctica profesional, así como los razonamientos y justificaciones particulares que pone en marcha para la utilización de los medios en circunstancias específicas.

D) El pensamiento y acción del profesor no se produce en el vacío, sino circunstanciado dentro de un contexto curricular que por sus características condiciona dicha práctica profesional.

Esto implica reconocer que, probablemente, la actuación de los profesores, ya sea en relación con su práctica docente en general, ya lo sea en relación con las decisiones que realiza respecto a ciertos componentes curriculares (en nuestro caso, los medios) no son independientes a los programas, proyectos, planes curriculares, que de un modo u otro se le han ofertado para desarrollar su trabajo.

Es decir, lo que estamos sugiriendo es que la actividad de la enseñanza y consiguientemente la actuación del profesor puede quedar mejor comprendida a la luz de una perspectiva curricular amplia en el sentido de reconocer que la realidad y contexto del curriculum oficial y de los procesos e instancias que lo mediatizan representan en sí mismo un marco referencial también para la toma de decisiones del profesor.

Por tanto, el conjunto de decisiones del profesor con los medios pudiera ser mejor comprendida si damos cuenta también de las características del contexto curricular bajo el cual el profesor desarrolla su actividad profesional.

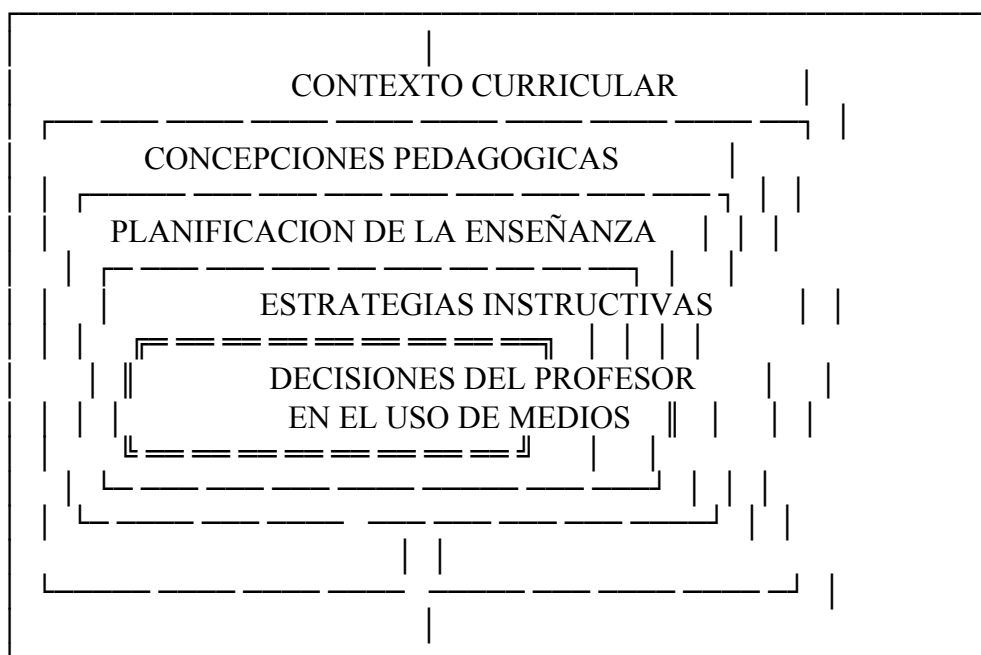
En función de todo lo anterior, estaríamos en condiciones de ofrecer una representación

Existe una cierta polémica en torno a si la enseñanza pudiera conceptualizarse identificando dos fases (preactiva e interactiva) o tres (preactiva, interactiva y evaluativa). No queremos entrar en la misma, aunque hemos optado por considerar que las tareas evaluativas del profesor bien pudieran integrarse en la fase interactiva (evaluación directa con los alumnos) o bien en la preactiva (cuando el profesor prepara pruebas de evaluación y/o reflexiona sobre los resultados obtenidos y toma decisiones para el futuro).

del modelo analítico que vamos a utilizar en relación con el análisis de los medios de enseñanza y su uso por el profesor.

Una representación esquemática del modelo podría quedar como sigue (Figura 4-1):

Figura 4-1



Nuestro modelo para el análisis del uso de medios por el profesor en la enseñanza, tal como lo hemos representado, presupone un proceso decisional del profesor en cuanto que;

1. El profesor en el desarrollo de su enseñanza en el aula lleva a cabo una serie de "**decisiones sobre los medios**" (consultas, asignación de los mismos, apoyo a sus explicaciones, etc.).

2. Dichas decisiones sobre los medios aparecen contextualizadas en las "**estrategias de enseñanza**" o patrones de desarrollo instructivo que elabora y pone en práctica en la fase interactiva para provocar el aprendizaje de sus alumnos (estrategias de carácter expositivo, de descubrimiento libre, guiado, etc.).

3. Estas estrategias o patrones de desarrollo instructivo, presumiblemente, han sido objeto de algún tipo de preparación previa o "**planificación**" por parte del profesor en la fase preactiva (selecciona y organiza las actividades, contenidos, medios, ...).

4. Cabe suponer que todo lo anterior opera y viene mediatizado por el sustrato representado por las "**creencias implícitas**" que el profesor posee sobre la enseñanza, la materia, los alumnos, los medios, etc.

5. A su vez, todo ello funcionaría bajo un contexto configurado por los "**programas-proyectos curriculares**" en cuyas coordenadas de un modo u otro opera el profesor.

Así pues, este modelo de análisis exige una investigación que presupone que lo que acontece en la enseñanza respecto al componente "medios" está incardinado en una serie de estructuras de tareas y actividades que se desarrollan en la clase que configuran un patrón o estrategia metodológica. Esta estrategia, en mayor o menor medida, es prevista, preparada de antemano, generándose en consecuencia algún tipo de planificación (bien mental, bien escrita).

Asimismo la actuación del profesor tanto en la planificación como en el desarrollo de la enseñanza en la clase es consecuencia, en cierta medida, de los procesos de pensamiento e interpretación que el profesor realiza de su situación empleando el repertorio de creencias y concepciones que dispone en torno a la educación.

Finalmente el currículum representa el amplio marco referencial que, en cierto sentido, establece determinados rumbos y orientaciones a los profesores para la cumplimentación de sus tareas profesionales.

Por lo tanto este modelo nos demanda investigar qué decisiones explícitas realiza el profesor en la clase con los medios, cómo organiza y desarrolla las lecciones, qué piensa y cómo planifica la misma, que sustratos conceptuales le llevan a tomar tales decisiones, así como describir el contexto curricular en el cual trabaja.

Este proceso de análisis creemos, que puede contribuir a que nos aproximemos a un mejor conocimiento y comprensión de la naturaleza decisional del profesor sobre los medios o materiales de enseñanza en sus contextos naturales de uso.

Debemos indicar finalmente, que a pesar de la representación y descripción realizada del modelo, el proceso de actuación del profesor no lo habremos de entender lineal y unidireccionalmente. Asumimos que la realidad es mucho más compleja y dialéctica que la representación que de la misma ofrece el modelo.

Este simplemente habrá de entenderse que cumple la función de dar sentido y organizar todo el proceso de investigación que hemos puesto en marcha para explorar los procesos decisionales de los profesores en su práctica profesional con los medios de enseñanza.

LA INVESTIGACION: CARACTERISTICAS Y PROCESO DE ANALISIS

Problema y cuestiones de la investigación

Esta investigación ha sido diseñada con el propósito de explorar cómo los profesores interactúan con los materiales instructivos para la planificación y desarrollo de la enseñanza, así como explorar en qué medida dos contextos curriculares (uno representado por los programas de segunda etapa de EGB y el otro por los programas en experimentación de ciclo superior) pueden propiciar prácticas instructivas diferenciales respecto al tipo y decisiones de uso de medios por los profesores.

A partir de esta meta investigadora y basándonos en el modelo analítico anteriormente expuesto hemos pretendido con este estudio dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es la naturaleza de las decisiones que realiza el profesor sobre los medios?
A su vez esta pregunta se subdivide en las siguientes subcuestiones:
 - 1.a ¿Qué tipos de medios utiliza el profesor?
 - 1.b ¿Qué decisiones de uso realiza sobre los mismos?
 - 1.c ¿En qué fase instructiva realiza dichas decisiones con los medios?
 - 1.d ¿Qué racionalidad subyace a dichas decisiones o en base a qué principios declarados justifica las mismas?
 - 1.e ¿Qué intencionalidad o para qué decide utilizar los medios tal como lo hace?
2. ¿En qué medida las decisiones realizadas en el uso de los medios en la clase tienen relación con el patrón o estrategia general de enseñanza que desarrolla?
3. ¿En qué medida las decisiones tomadas sobre los medios se relacionan con su práctica planificadora?
4. ¿En qué medida las decisiones realizadas sobre los medios mantienen relación con sus concepciones de enseñanza?
5. ¿Los profesores que trabajan bajo un mismo contexto curricular manifiestan un proceso de uso de medios diferenciado respecto a los profesores de otro contexto curricular?

Para dar respuesta a estas cuestiones de investigación hemos realizado un análisis cualitativo de casos con profesores de la misma materia (Ciencias Sociales) y nivel educativo, pero que trabajaban en dos contextos distintos: un grupo de casos enseñaban bajo las Orientación Pedagógicas para la segunda etapa de EGB, y el otro grupo eran profesores experimentadores de los Programas Renovados para el Ciclo Superior de EGB.

Cada caso fue estudiado en función de los presupuestos teóricos de nuestro modelo y de las cuestiones formuladas. De este modo hemos explorado y analizado a cada profesor con la finalidad de detectar sus concepciones sobre la enseñanza, la escuela, la materia, etc.; sus pensamientos y prácticas de planificación; sus actuaciones durante el desarrollo instructivo en el aula, así como las reflexiones y justificaciones posteriores sobre las mismas. Todo ello con la finalidad de explorar y comprender el proceso y naturaleza de las decisiones de uso de medios.

Así pues, el proceso de esta investigación pudiera representarse tal como sigue (Figura 4-2):

**POR FAVOR COLOCAR AQUI
LA FIGURA 4-2**

Caracterización de los contextos curriculares y de los casos estudiados

Voy a describir a continuación, de forma somera, algunos de los rasgos más relevantes tanto de los dos contextos curriculares bajo cuyos parámetros trabajan los profesores analizados, así como algunas de las características de dichos casos que propiciaron su selección para ser estudiados.

Características de los contextos curriculares

En la actualidad en nuestro sistema educativo están coexistiendo dos procesos curriculares diferenciados para los mismos niveles de la educación básica. Uno de ellos ya legitimado y con más de una década de funcionamiento. El otro, se está ensayando a modo experimental desde hace unos años, estanto previsto que lo sustituya dentro de poco al primero.

La realización de un estudio sobre las decisiones de uso por el profesor de los medios en función de uno y otro contexto es obvia: por una parte existen datos, como en el capítulo precedente se ha expuesto, que evidencian que dichos contextos ejercen cierta influencia sobre las acciones docentes de los profesores; y por otra, esta dinámica de cambios, de procesos de innovación a los que está sometido nuestro sistema escolar propicia que nuestros intereses investigadores se preocupen en analizar y detectar en qué medida la innovación a nivel de programas se proyecta sobre la innovación de las prácticas instructivas de los profesores en general, y más específicamente sobre el tipo y formas de utilización de medios.

Sin entrar en una especificación de los atributos de uno y otro contexto (existe abundante bibliografía al respecto) destacaré algunos datos de las diferencias entre ambos currícula finalizando con una breve descripción de cómo se ha articulado la experimentación del C. Superior en Canarias.

1) En primer lugar habremos de destacar que el profesorado que participa en la reforma del ciclo superior trabaja bajo circunstancias experimentales de un nuevo currículum. Ello supone cierto grado de provisionalidad y ensayo de las propuestas instructivas que debe desarrollar en su clase; un clima de trabajo colaborativo entre los colegas de su centro y de la zona regional de experimentación; un mayor apoyo a su labor a través de asesores de área y de diversos documentos; un esfuerzo personal del profesor en adoptar y poner en práctica las orientaciones y directrices emanadas desde la Reforma; así como la participación, en cierto grado, del

profesor en las tareas del diseño del currículo, y una mayor autonomía tanto a nivel centro, ciclo como individuo en la planificación de dicho currículo.

2) El currículo de C. Superior a diferencia del de segunda etapa no se está experimentando y desarrollando de modo estandarizado y homogéneo en todo el estado español, sino que se contemplan procesos diferenciados de ensayo y adaptación de los programas a las características peculiares de cada comunidad autónoma.

Es decir, el nuevo currículo se configura como un núcleo central común para todo el estado, pero a su vez cada Comunidad Autónoma completará el diseño curricular incorporando y/o adaptando elementos específicos.

3) Otro rasgo diferenciador proviene por una parte de que los contenidos explicitados en el ciclo superior aparecen en forma de grandes bloques temáticos abiertos y generales, frente a los programas de las Orientaciones Pedagógicas que adopta el formato de listados de temarios cerrados y pormenorizados.

4) A pesar de que en uno y otro currículo existe coincidencia en declarar, en los documentos oficiales, la necesidad de desarrollar procesos metodológicos activos, de descubrimiento, integrados en el entorno y adaptados a las características de los alumnos superadores de modelos tradicionales y expositivos de la enseñanza, sí existe una diferencia fundamental en el proceso ideado para el diseño y desarrollo de la innovación.

Las Orientaciones Pedagógicas asumieron claramente un modelo de innovación inspirado en orientaciones técnicas (fuerte rol de los expertos, centrar esfuerzos en la fase de diseño, jerarquía en las decisiones con poca participación del profesorado, etc.) estando casi ausente, ya que los esfuerzos fueron mínimos, un proceso de difusión e implementación de la innovación que diera a conocer y facilitase la adaptación y desarrollo por los centros y profesores de dicha innovación.

Sin embargo el modelo de innovación que parece estar asumiendo el Ciclo Superior presenta notables diferencias. En primer lugar, el diseño de los programas no se concibe como un proceso cerrado y definitivo elaborado en instancias alejadas de los centros, sino que los proyectos de los mismos, son contrastados en la práctica a través del proceso de experimentación en algunos centros escolares, tal como hemos indicado. Asimismo, se ha abierto un periodo abierto de discusión y difusión en el sistema educativo de la orientación, estructura y características de la reforma. Se han creado distintas instancias de asesoramiento y apoyo a los profesores para comprender y desarrollar la innovación (Gabinetes técnicos de la reforma, CEPs, Formadores de Profesores, etc.).

En definitiva, a pesar de las dificultades, limitaciones y más de una deficiencia, el proceso actual de Reforma presenta muchas más posibilidades de éxito en alcanzar que en las aulas se produzca una real innovación de las prácticas de enseñanza, que lo ocurrido con la innovación que en su momento representaron las Orientaciones Pedagógicas.

5) Otro de los rasgos distintivos importantes es el referido a que la segunda etapa era la fase terminal de la EGB y por tanto de la enseñanza obligatoria. Sin embargo el Ciclo Superior está conectado e integrado en la enseñanza secundaria. Representa un primer nivel de la misma que continua con el Bachillerato General.

6) Finalmente queremos destacar que entre uno y otro contexto curricular, existe una

diferencia que posee una relevancia especial para nuestro estudio: los programas de ciclo superior, es decir, el contexto curricular innovador, no dispone en estos momentos, a diferencia de los antiguos, de materiales elaborados comercialmente (en especial de libro de texto). Este hecho, ausencia de textos comerciales, junto a otros, como las estrategias de apoyo al profesor (gabinetes técnicos, materiales suministrados, cursillos, jornadas, asesoramiento personal, etc.) en buena lógica, nos aventuran a poder suponer que deberían existir prácticas diferenciales respecto a los medios entre los profesores que trabajan en uno u otro contexto.

La experimentación del C. Superior en Canarias

Ya que los profesores estudiados pertenecen todos a la isla de Tenerife, y debido a que el proceso de experimentación adopta modalidades y procesos diferenciados entre las distintas Comunidades Autónomas realizaremos una breve caracterización del mismo en Canarias.

En la Comunidad Autónoma de Canarias, al igual que en el resto del estado, en el curso 1984-85 se desarrolló el primer año de experimentación (denominado de "pre-experimentación") del proyecto de c. superior. En el mismo participaron voluntariamente dos centros públicos: uno situado en la isla de Gran Canaria y el otro en la isla de Tenerife).

Estos dos centros se nutrían básicamente de las orientaciones que eran aportadas desde el Equipo Central de Coordinación del MEC, así como de una profesora-coordinadora nombrada a tales efectos por la Consejería de Educación. Su función básica consistió en asesorar al profesorado en la puesta en práctica del nuevo proyecto, así como ofertarles el material de apoyo disponible.

A partir del curso 1985-86 se inicia la fase propiamente experimental en la que además de los dos centros ya indicados, participaron tres centros en Gran Canaria, dos más de Tenerife, otros dos en Lanzarote, y uno en Fuerteventura, lo que totalizó un total de 10 centros experimentales en todo el archipiélago.

La Consejería de Educación a inicios de dicho curso decide crear un Gabinete para la reforma constituido por profesores especialistas de cada una de las áreas del nuevo currículum tanto para el ciclo superior como del Bachillerato General.

Estos coordinadores de área desarrollaron dos funciones básicas: ofertar material de apoyo al profesorado de la reforma (material producido por el equipo central, y material elaborado por el propio coordinador), y asesorar personalmente al profesorado a través de visitas periódicas a cada uno de los centros experimentales de las islas.

El profesorado participante en la reforma en Canarias a lo largo del curso citado (período en el que se hizo la recogida de los datos del presente estudio) iniciaba en su mayoría su andadura dentro del proceso de innovación, estando asesorado por los coordinadores específicos de área desde un Gabinete centralizado en Tenerife. A su vez indirectamente estaba orientado por el Equipo Central de Coordinación a través de diversos documentos de apoyo para el desarrollo instructivo del área.

Finalmente estos profesores asistieron a diversos encuentros nacionales y regionales entre los coordinadores y profesores participantes para la discusión e intercambio de ideas y materiales en torno a los problemas y necesidades inherentes al proyecto de ciclo superior.

Los profesores analizados: selección y características de los mismos

El estudio de casos fue realizado con siete profesores de EGB. Cuatro de ellos enseñaban

en la segunda etapa y tres en el ciclo superior. Todos ellos trabajaban en Ciencias Sociales.

Cuando procedimos a la selección de profesores que pudiesen ser válidos como casos de estudio partimos de estos dos criterios:

1. Que impartiesen su docencia bien en el contexto de innovación representado por la experimentación del ciclo superior, bien en el contexto de la segunda etapa de EGB. El número de casos seleccionados en uno y otro contexto habría de ser semejante. Asimismo, se tuvo en cuenta que la ubicación de los centros experimentales y no experimentales fuese la más próxima entre sí, con la finalidad de que los ambientes socio-económicos y culturales de los alumnos no representasen marcadas diferencias.

2. Que impartiesen su docencia en la misma materia, ya que este nivel educativo está organizado en torno a áreas y asignaturas que se enseñan independientemente. De este modo, todos los sujetos analizados, en buena lógica, habrían de interactuar con la misma estructura científica de conocimientos, con contenidos de naturaleza semejante y tener la posibilidad de seleccionar y usar un abanico de materiales similares.

El área seleccionada para ello fue la de **Ciencias Sociales**. Las razones en que nos hemos fundamentado para seleccionarla vienen dadas por lo siguiente:

a) La estructura interna de la misma es altamente flexible, permitiendo variados tipos de organización de sus conocimientos en función de las perspectivas personales del profesor.

b) La naturaleza de sus contenidos vinculados al hombre como ser social, tanto en su evolución espacial como temporal, permite que fácilmente sobre los mismos se proyecten sus concepciones ideológicas y pedagógicas personales. Ello podría redundar en la adopción de planteamientos netamente diferenciados en las metas y metodología de esta asignatura.

c) Existe una multiplicidad de materiales con potencialidad de ser empleados en la enseñanza de esta materia: desde los específicamente diseñados para la misma (textos, enciclopedias, mapas, películas, diapositivas, esferas, ...) hasta recursos variados del entorno (periódicos, carteles, películas de tv., programas de radio, folletos diversos, ...).

Por todo ello, consideramos que el área de CC. Sociales permitiría a cada profesor la toma de decisiones instructivas con mayores grados de flexibilidad y variabilidad en función de sus perspectivas personales, lo cual se ajustaba a nuestros propósitos investigadores.

En función de lo anterior iniciamos la búsqueda de aquellos profesores que cumpliesen estos requisitos básicos.

En el Gabinete de las Reformas Educativas de la Consejería de Educación de Canarias se nos proporcionó el listado de profesores de CC. Sociales y de los centros en los que se experimentaban los programas de ciclo superior, así como la lista de otros centros no experimentales cercanos a los anteriores.

El número de profesores de CC. Sociales participantes en la reforma de la isla de Tenerife era de cuatro, por lo que junto a otros cuatro de segunda etapa suponía, en principio, que el número de casos a estudiar sería de ocho. Sin embargo cuando ya había sido iniciada la investigación, uno de los profesores de la reforma declinó seguir participando en la misma.

Por lo que los casos definitivamente seleccionados fueron siete: tres de la reforma y cuatro de segunda etapa.

Las características generales de estos profesores eran las siguientes:

Profesores de SEGUNDA ETAPA

Caso 1 (P-1)

Enseña en el CP "Hermanos García Cabrera" colegio situado en un barrio periférico de La Laguna, caracterizado por un bajo nivel económico.

Esta profesora superaba en pocos años los treinta, habiendo cursado únicamente los estudios de Magisterio, teniendo una experiencia docente de diez años. Era especialista en CC. Sociales.

Caso (P-2)

Enseña en el CP "Ancheta I". Dicho centro posee 24 unidades y unos ochocientos alumnos estando situado en uno de los barrios céntricos de la localidad de La Laguna, pero caracterizado por un bajo nivel socioeconómico.

Es una profesora que supera la treintena de años, llevando enseñando en la EGB 11 años. Diplomada en EGB, era el segundo año que impartía la asignatura de CC. Sociales.

Caso 3 (P-3)

Enseña en el mismo centro anterior, es decir "Ancheta I".

Era una profesora que rondaba los cuarenta años. Es licenciada en Filología Inglesa. Estuvo trabajando en un Instituto de Bachillerato durante 6 años, y desde el año 1975 enseña en la EGB. Es decir tenía una experiencia de 17 años de ejercicio docente.

Este era el primer año que impartía la asignatura de CC. Sociales.

Caso 4 (P-4)

Enseña en el CP "Camino de la Villa" colegio de 20 unidades ubicado en un barrio no alejado del casco de La Laguna.

Esta profesora apenas alcanzaba los treinta años. No había cursado los estudios de Magisterio, sino que era licenciada en Geografía e Historia. Lleva impartiendo clase en EGB cinco años. Este era el segundo año que impartía la asignatura de CC. Sociales.

Profesores de CICLO SUPERIOR

Caso A (P-A)

Enseña en el CP "Las Delicias" situado en un Barrio periférico de La Laguna estando próximo al CP "Hermanos García Cabrera". Este centro siempre destacó por un papel activo en actividades de renovación pedagógica.

Es una profesora que ronda los cuarenta años. Licenciada en Geografía e Historia pertenece a un grupo de Renovación Pedagógica de las CC. Sociales. Lleva más de diez años impartiendo clase en la EGB.

Es el primer curso que participa en la experimentación del ciclo superior. Sin embargo, antes de iniciar su participación disponía de bastante información sobre la misma.

Caso B (P-B)

Enseña en el CP "Ancheta II". Es un centro que se encuentra ubicado al lado del citado

"Ancheta I".

Es una profesora que ronda los cuarenta años, llevando ejerciendo la docencia en la EGB a lo largo de 12 años. Es diplomada en Magisterio. Este era el séptimo año que enseñaba ciencias sociales.

Asimismo, el curso anterior había participado en la fase de pre-experimentación del ciclo superior, por lo que era el segundo año en el que participaba en la reforma.

Caso C (P-C)

Enseña en el CP "Aneja a la Escuela de Magisterio" centro situado en el casco urbano de La Laguna, por lo que sus alumnos pertenecen a niveles socioeconómicos medios.

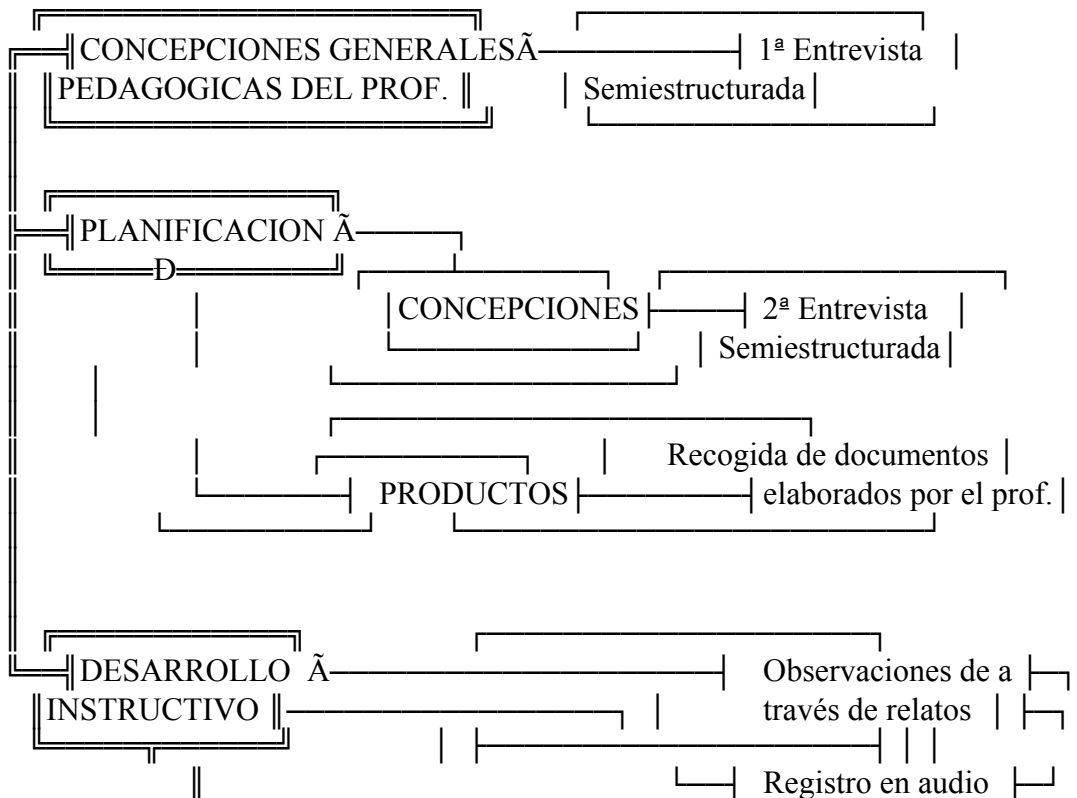
Es un profesor que no alcanza los treinta años. Diplomado en EGB y Licenciado en Geografía e Historia. Lleva enseñando en la EGB a lo largo de seis años, todos ellos en la asignatura de CC. Sociales.

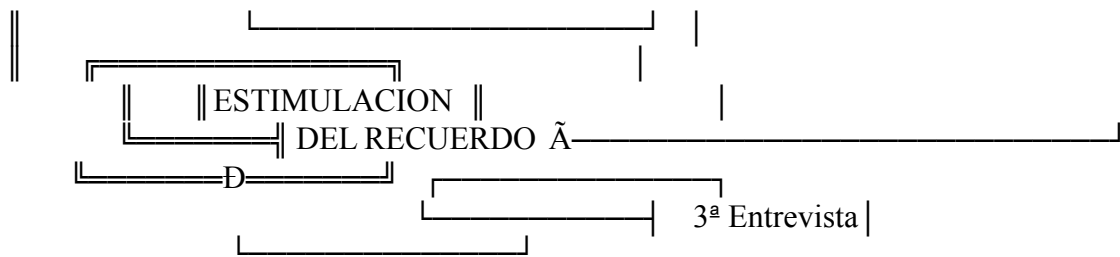
Es el primer año de trabajo en la Reforma. Antes de participar en ella, desconocía completamente sus características.

Proceso y técnicas empleadas en el estudio de cada caso

En función del modelo general de investigación y de las preguntas formuladas, el proceso y procedimientos de recogida de datos de cada estudio de caso siguió el siguiente esquema (Figura 4-3):

Figura 4-3





A) Concepciones pedagógicas

Con la finalidad de obtener la información necesaria para identificar cuáles eran las concepciones pedagógicas que poseía cada profesor, cada uno de ellos fueron entrevistados (a lo largo de una hora-hora y media) para que declarasen sus opiniones, valoraciones, expectativas, imágenes en torno a una serie de tópicos considerados relevantes para nuestros propósitos.

A pesar de ser una entrevista abierta, donde no estaban prefijadas con especificidad las cuestiones a plantear, la misma fue articulada en torno a los siguientes núcleos:

1. Cuestiones generales sobre educación y enseñanza.
2. Concepciones sobre la didáctica de la CC. Sociales.
3. Medios y materiales de enseñanza.
4. Creencias sobre los alumnos, centro y entorno.
5. Cuestiones en torno a los programas curriculares.

A pesar que todas las entrevistas intentaron ser guiadas por los puntos anteriores, en cada caso se formularon preguntas específicas en función de la dinámica de las respuestas ofrecidas por el profesor, por el interés o manifestación espontánea que éste realizaba sobre aspectos que le preocupaban especialmente. De este modo, los datos recogidos a través de la entrevista manifiestan una cierta variabilidad en los tópicos tratados o en la cantidad de información disponible sobre los mismos.

B) La planificación

Los datos recogidos sobre la planificación proceden de dos fuentes:

a) Por una parte, exploramos en primer lugar cuáles eran las ideas, creencias, expectativas sobre la fase preactiva, así como las declaraciones que cada profesor realizaba de sus tareas en dicha fase. Esta información se recogió a través de una segunda entrevista específica en torno a cuestiones referidas a la planificación. También era de carácter semiestructurado en torno a núcleos como:

- importancia y valor de la planificación
- frecuencia de planificación
- componentes planificados
- fuentes de inspiración para realizarla
- proceso seguido
- tipos de productos generados

- grado de seguimiento de la misma en la clase.

Al igual que en la entrevista de concepciones pedagógicas, la información recogida presentó grados notables de variabilidad entre los casos debido a la dinámica generada por las respuestas del profesor durante la misma.

b) La segunda fuente de recogida de datos de la planificación fueron los productos documentales elaborados por los profesores. Estos productos no sólo se refieren a los planes o programaciones de trabajo (hemos recogido, siempre que las hubiese, los planes generales, es decir, las programaciones anuales y/o trimestrales y las específicas de la unidad o lección que iba a impartir), sino que también hemos entendido como productos de la fase planificadora aquellos materiales elaborados personalmente por el propio profesor destinados a la enseñanza de la materia (fichas, mapas, planos, etc.).

Todos estos documentos nos servirían para contrastar las declaraciones formuladas en torno a la planificación con las acciones y productos generados. Asimismo los planes nos servían de guía en la observación y análisis posterior de su desarrollo instructivo de la lección en el aula.

C) Desarrollo instructivo

El desarrollo de la enseñanza en la fase interactiva fue recogido en dos momentos.

Uno, referido a la recogida directa de los datos sobre el trabajo académico desarrollado en clase realizado a través de la observación y toma de notas a través de **relatos** y simultáneamente la grabación en cinta magnetofónica de la clase.

Otro, se recogieron los comentarios, justificaciones y valoraciones del profesor sobre sus actuaciones y otros fenómenos de la clase a través de una entrevista posterior basada en las cintas grabadas a través de la **estimulación del recuerdo**.

La observación de las sesiones de clase (se observaron todas las clases que duró el desarrollo completo de una lección) estuvieron guiadas por el marco conceptualizador para el análisis de las tareas académicas (Doyle, 1981; 1983; 1985; Doyle y Carter, 1984). En función de ello se recogieron las descripciones físicas y organizativas de la clase, la narración de los acontecimientos y fenómenos ocurridos, el tiempo de duración de los mismos, el contenido, recursos y medios empleados, la actuación del profesor y los alumnos en las tareas, el clima relacional, etc.

A partir de estas notas y con las cintas grabadas, se seleccionaron aquellos **puntos claves** o situaciones en los que el profesor realizó algún uso o tomó alguna decisión en torno a los medios (consulta, distribución, demandas de uso a los alumnos, ...).

Seleccionados estos "sketchs", se realizó una última entrevista post-clase al profesor, donde se le solicitaba que de la escucha de la cinta magnetofónica verbalizase lo que pensaba en aquellos momentos de clase, valorase su actuación y ofreciese los comentarios explicativos que considerara oportunos. Es decir, se intentó **estimular el recuerdo** de sus pensamientos mientras desarrollaba sus acciones de enseñanza.

El análisis de los datos

A continuación describiremos someramente el proceso de análisis de los datos e informaciones que recopilamos de cada profesor tanto de sus concepciones, planificación y desarrollo de enseñanza.

El proceso seguido ha sido inspirado en procedimientos de análisis utilizados por otros investigadores. Sin embargo, hemos de decir que dicha aplicación no ha sido mecánica ni mimética, sino que los hemos adaptado a las características de los datos que teníamos disponibles y en función de nuestros objetivos de análisis.

Análisis de las concepciones pedagógicas

Las respuestas obtenidas en la entrevista de concepciones pedagógicas fueron analizadas inspirándonos en dos procedimientos, en gran medida complementarios, sugeridos por dos investigadoras anglosajonas.

La primera de ellas, Freema Elbaz (1983), nos ofrece un marco conceptual a la vez que analítico para poder describir, organizar e interpretar el "conocimiento práctico" de los profesores.

Esta autora identifica tres grandes dimensiones integradoras del pensamiento del profesor:

- * El **contenido** del conocimiento, que ella subdivide en cinco categorías: el entorno en que trabaja, la materia, la enseñanza, el currículum, y el conocimiento de sí mismo. Nosotros hemos añadido una sexta: los medios y materiales de enseñanza.

- * La **orientación** del conocimiento. Este puede presentar cinco tipos: orientación teórica, orientación situacional, orientación personal, orientación social y orientación experiencial.

- * La **estructura** del conocimiento. Este se estructura en torno a reglas, principios e imágenes.

Este marco conceptual lo hemos utilizado para realizar un primer nivel de análisis de las respuestas ofrecidas por el profesor.

El segundo trabajo referencial es el elaborado por Sue Jones (1985) en el que ofrece un proceso metodológico para identificar y organizar las ideas, principios y creencias de un sujeto para elaborar un "mapa cognitivo" que sea una especie de representación de su pensamiento. Según esta autora este "mapa" está configurado por dos elementos: "los conceptos e ideas de la persona en forma de descripciones de entidades abstractas o concretas en la situación que es considerada y las creencias y teorías sobre la relación entre ellas" (p. 60).

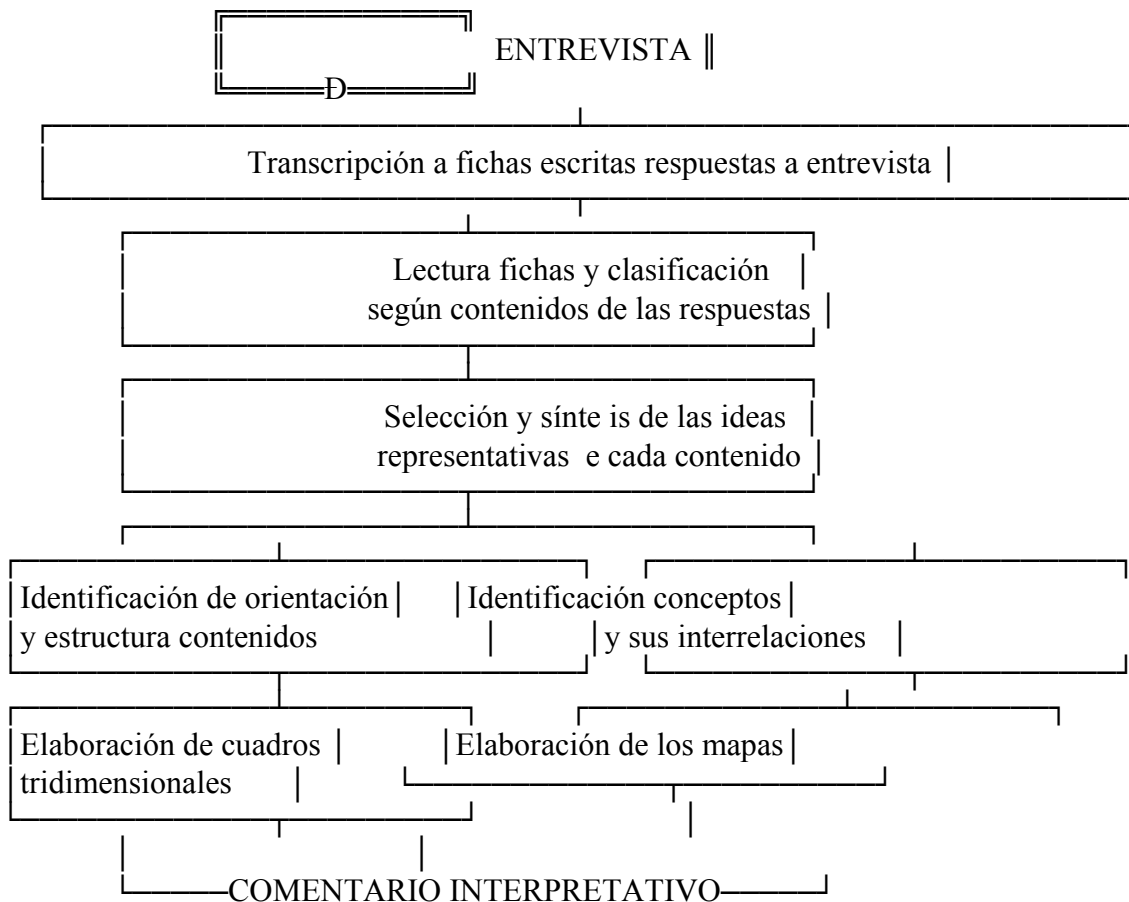
Este mapa adopta el formato de una representación gráfica de los pensamientos estableciendo conexiones entre las ideas a través de flechas. El tipo de relación que simboliza la flecha varía según el formato de la misma.

El mapa representó pues, el segundo nivel de análisis.

Con ambos análisis abordamos la tarea de describir e interpretar las características del pensamiento de cada profesor.

El esquema que representa los pasos seguidos por nosotros en el análisis de la entrevista es el siguiente (Figura 4-4):

Figura 4-4



Análisis de las concepciones y productos de planificación

La planificación de cada profesor fue analizada con los datos recogidos en la segunda entrevista y de los productos escritos que había elaborado.

Así pues, este análisis intentaba contrastar por una parte, las opiniones, valoraciones, apreciaciones que el profesor otorga a la planificación, y las descripciones de su propia práctica con lo que son las realizaciones y productos de las mismas.

De este modo, se realizaron dos tipos de análisis paralelos.

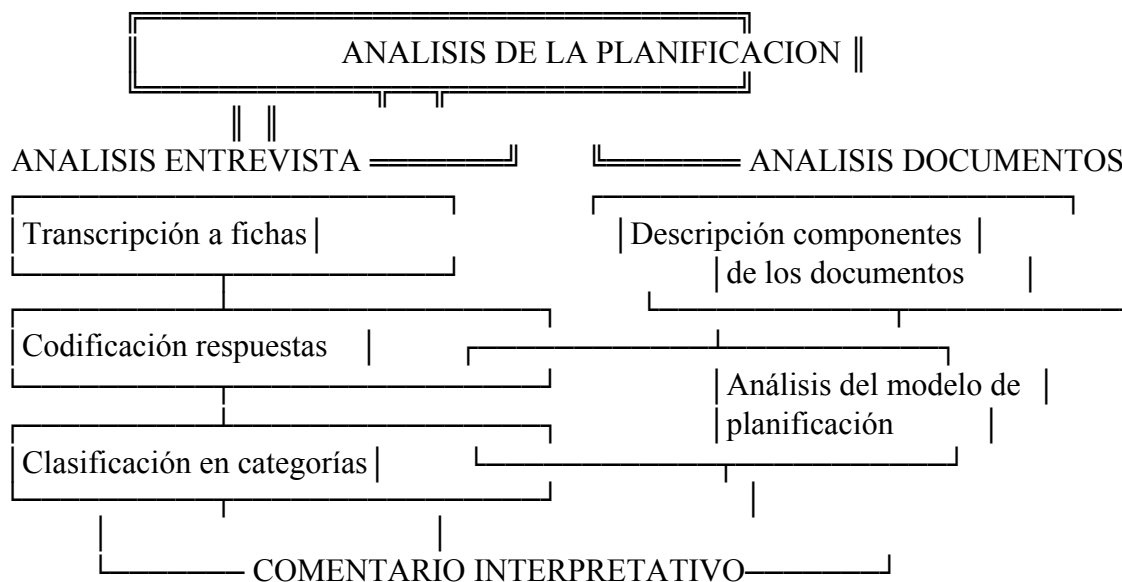
El primero se refiere a la dimensión de lo declarado. Al igual que en el análisis de las respuestas de la anterior entrevista, se transcribieron a fichas sus respuestas. A partir de aquí se seleccionaron las ideas, información relevante, y fueron agrupadas en una serie de categorías que

integraban las dimensiones consideradas relevantes en la planificación: valor concedido, niveles, proceso, unidades de planificación, componentes, fuentes de inspiración, aplicación).

El segundo tipo de análisis se realiza a partir de los documentos elaborados. Este análisis se centra en describir internamente los componentes de los planes (objetivos, secuencia, estructura, contenidos, actividades), los tipos de materiales que hubiese generado (fichas, mapas, pruebas de evaluación), para realizar algún tipo de comentario crítico en torno a la práctica planificadora que subyace en dichos documentos.

Esquemáticamente el proceso de análisis de la planificación podemos representarlo del siguiente modo (Figura 4-5):

Figura 4-5



Análisis del desarrollo instructivo

Este análisis se apoyó en los relatos obtenidos por los observadores en las distintas sesiones de clase desarrolladas por cada profesor.

Dicho proceso de análisis fue inspirado en el esquema de identificación y análisis de las tareas académicas desarrollado por Doyle y Carter (1984). El mismo fue seleccionado porque (a) ofrece un marco de sistematización de los elementos constitutivos del trabajo académico que permite realizar un análisis estructurado y coherente de la clase, y (b) nos permite identificar el modelo o macroestrategia de enseñanza que desarrolla el profesor, el cual nos sirve como punto referencial para realizar las pertinentes consideraciones y valoraciones del rol y funciones que el profesor confiere a los medios en la fase interactiva de enseñanza.

Al igual que en análisis precedente no hemos aplicado miméticamente el modelo de análisis, sino que lo hemos adaptado a la naturaleza y propósitos de nuestro estudio.

El esquema que hemos utilizado fue el siguiente:

I. IDENTIFICACION DE LAS TAREAS Y EVENTOS DE LA LECCION

I.1 Narración del desarrollo de las sesiones de la lección

I.2 Representación gráfica de la secuencia del desarrollo de las tareas los eventos de

II. DESCRIPCION DE LAS TAREAS

II.1 **Asignación** (propósitos, normas, requisitos establecidos para generar el producto de la tarea) por el profesor

II.2 **Tiempo** (que se invierte en la preparación, desarrollo, finalización de la tarea y de tránsito en los cambios de actividad)

II.3 **Ayudas y recursos** (orientaciones, guías que el profesor ofrece a los alumnos en la cumplimentación del trabajo académico y materiales disponibles para su elaboración)

II.4 **Clima evaluativo** (nivel de riesgo que implica el producto de la tarea a los alumnos)

II.5 **Estructura relacional** (que refiere el clima y tipo de relaciones entre profesor y alumnos, y entre éstos, así como las formas de agrupamiento de los alumnos en la clase)

III. PATRON GENERAL DE DESARROLLO INSTRUCTIVO

Es decir, el modelo general o macroestrategia que el profesor utiliza para estructurar el desarrollo de la lección

Análisis de la estimulación del recuerdo

Este análisis se hizo sobre las respuestas ofrecidas por el profesor en la sesión realizada del recuerdo estimulado.

La finalidad básica de este análisis era identificar cuál o cuáles eran las intencionalidades y/o justificaciones o principios de racionalidad que el profesor utilizó para las decisiones y acciones que había realizado con los medios en el aula (así como de otras decisiones no centradas sobre los materiales, pero sí relevantes del desarrollo instructivo).

El análisis de las respuestas obtenidas con esta técnica fue muy semejante al que utilizamos para el análisis de la entrevista de planificación.

Es decir, después de transcribir a fichas las respuestas clasificamos las mismas según tópicos (libro de texto, otros materiales, exposición del contenido, actividades, etc.) sobre los cuales el profesor realizaba alguna opinión, valoración, comentario, explicación, etc. Finalizada esta categorización, procedíamos a elaborar un comentario interpretativo del desarrollo instructivo de ese profesor.

Elaboración de las conclusiones de cada caso

Todos los análisis precedentes tenían razón de ser y cobraban significado para nosotros en función de que nos facilitasen la comprensión de cómo, cuándo, porqué y para qué el profesor

utiliza los medios en la preparación y desarrollo de la enseñanza.

Expresado de otro modo, para cada caso tendríamos que derivar las conclusiones específicas del mismo que diesen respuesta a las cuestiones del problema de investigación formulado y que a su vez estas conclusiones fueran una especie de reconstrucción interpretativa del proceso de acciones y pensamientos de ese profesor en el uso de medios.

De las cinco cuestiones de investigación formuladas,(¹) las cuatro primeras hacían referencia al pensamiento y praxis del profesor, mientras que la quinta perseguía establecer vinculaciones entre profesores y su contexto curricular. Por esta razón, las conclusiones en cada caso no intentarán dar respuesta a esta última cuestión, sino que queda pospuesta para las conclusiones finales del estudio.

Así pues, las conclusiones de cada caso se ofrecen estructuradas en cuatro dimensiones o niveles derivados de las cuatro cuestiones a las que hacíamos referencia, a saber:

- 1) ¿cuál es la naturaleza decisional que el profesor realiza con los materiales?
- 2) ¿cómo se incardinan las decisiones de uso de medios con el patrón de desarrollo de la clase?
- 3) ¿cómo se vinculan las decisiones sobre los medios con la planificación de la enseñanza?
- 4) ¿cómo se relacionan las decisiones anteriores con sus concepciones pedagógicas?

Las conclusiones que ofrecemos a la primera cuestión (que persigue describir e identificar cuáles son las decisiones sobre qué medios en ciertas situaciones) han sido sintetizadas en un cuadro, que inspirado en el trabajo de Shavelson (1976), incluye las cinco subcuestiones en las que hemos dividido esta primera pregunta de investigación.

Para Shavelson las descripciones de las decisiones instructivas deberían integrar cinco rasgos o atributos que las configuran. Estos son : (a) **tipo de acción** elegida entre acciones alternativas; (b) **estados de la naturaleza** o condiciones medioambientales que no están bajo el control del profesor, pero que son estimadas subjetivamente por él; (c) el **resultado** o producto de un curso de acción bajo un determinado estado de la naturaleza; (d) la **utilidad** que subjetivamente tiene para el profesor el producto de una acción; (e) la **meta** de la decisión, que cubre el dominio de las metas educativas.

Inspirándonos en las sugerencias de este autor, hemos procedido a describir el proceso decisional del profesor con los medios a través de un cuadro que integra estos cinco rasgos configuradores de la naturaleza de las decisiones del profesor.

Estos cinco atributos, evidentemente, no son exactamente los mismos señalados por Shavelson (él los identifica para todo el conjunto de decisiones instructivas, nosotros hemos intentado adaptarlo a las decisiones sobre un único componente instructivo, los medios).

Este cuadro al que hacemos referencia es el siguiente (Figura 4-6):

Figura 4-6

TIPOS DE MEDIOS	ACCION	CONTEXTO	RACIONA-	INTENCIO-
-----------------	--------	----------	----------	-----------

Consúltense el apartado "problema y cuestiones de investigación" que se encuentra en este capítulo.

EMPLEADOS	DECISIONAL	DECISIONAL	LIDAD	CIONALIDAD
Subcuestión 1.a	Subcuest. 1.b	Subcuest. 1.c	Subcuest. 1.d	Subcuest. 1.e
¿Qué medios utiliza el profesor?	¿Qué accio- nes realiza sobre ellos?	¿En qué fase de enseñanza?	¿Por qué las toma?	¿Para qué las toma?
Cursos alternativos de acciones	Condiciones de la naturaleza	Resultados/ Utilidad	Metas	

A partir de esta descripción de las decisiones realizadas por el profesor sobre los medios y en función de los resultados de los análisis precedentes (concepciones, planificación y desarrollo instructivo) intentamos dar respuesta a los restantes cuestiones de investigación (números 2, 3 y 4) para cada caso.

LOS CASOS ESTUDIADOS: INFORMES FINALES

Por razones obvias debido a la limitación de páginas para presentar los resultados obtenidos en los distintos análisis de cada caso, obviamos presentar los comentarios interpretativos de cada una de las dimensiones estudiadas en cada profesor, es decir, sus concepciones pedagógicas, sus creencias y prácticas planificadores y su prácticas instructivas.

A continuación expondremos las conclusiones a las que hemos llegado describiendo e interpretando el pensamiento y praxis de uso de los medios por los profesores en su enseñanza. La presentación de estas conclusiones seguirá el orden señalado por la formulación de las cuestiones de investigación.

Las conclusiones para cada caso o informe final, por tanto, se organizan en función de las siguientes dimensiones:

- 1) Identificación de la naturaleza de las decisiones tomadas por el profesor sobre los medios.
- 2) Uso de medios y desarrollo de enseñanza.
- 3) La planificación y los medios de enseñanza.
- 4) Concepciones pedagógicas y la racionalidad en el uso de los medios.

Antes de exponer las conclusiones o informes finales de cada caso, hemos de indicar que hemos etiquetado a cada profesor con una proposición más o menos representativa de lo que pudiera ser una caracterización general de la situación de enseñanza de dicho caso. Dichas etiquetas tienen un valor más expresivo, de recreación simbólica que de precisión científica. Sean por tanto generosos si no he sido capaz, más por limitaciones literarias que por buenas intenciones, de acertar en los enunciados que pretender representar la actuación profesional de estos docentes.

Los siete profesores podrían ser considerados cada uno de ellos como representantes de siete modos de pensar y actuar ante la enseñanza. Con ello no se entienda que pretendemos agotar, ni mucho menos, el abanico de modelos de actuación profesional existentes en nuestras escuelas.

Entiéndase cada caso como caminos o modos de hacer frente y responder ante esta compleja, incierta, arriesgada y poco recompensada profesión de la docencia.

Cada caso lo hemos etiquetado como sigue:

P-1: El libro de texto: la fuerza de la tradición.

P-2: El "laissez-faire" no supone aprender.

P-3: El arte de la buena maestra de siempre.

P-4: Los cambios también fracasan: sin texto, pero con apuntes.

P-A: La innovación constante.

P-B: Con ganas, renovarse es posible.

P-C: Cambiar los medios para que todo siga igual.

CASO 1: EL LIBRO DE TEXTO: LA FUERZA DE LA TRADICION

Este caso lo he denominado así porque es el reflejo típico y típico de una clase donde la autoridad del profesor, la pasividad de los alumnos, el memorismo y el libro de texto son algunos de sus elementos más destacados.

Estamos pues, ante una clase por donde parece que no haya pasado el tiempo. Han cambiado los personajes, el mobiliario, la denominación de la asignatura, el colegio, ..., pero me recuerda demasiado a cuando hace casi un par de décadas estudiaba yo geografía en los primeros cursos del bachillerato elemental.

Es la fuerza de la tradición que no acaba.

1) Identificación de la naturaleza de las decisiones tomadas por el profesor sobre los medios.

POR FAVOR, COLOCAR AQUI CUADRO DE P-1

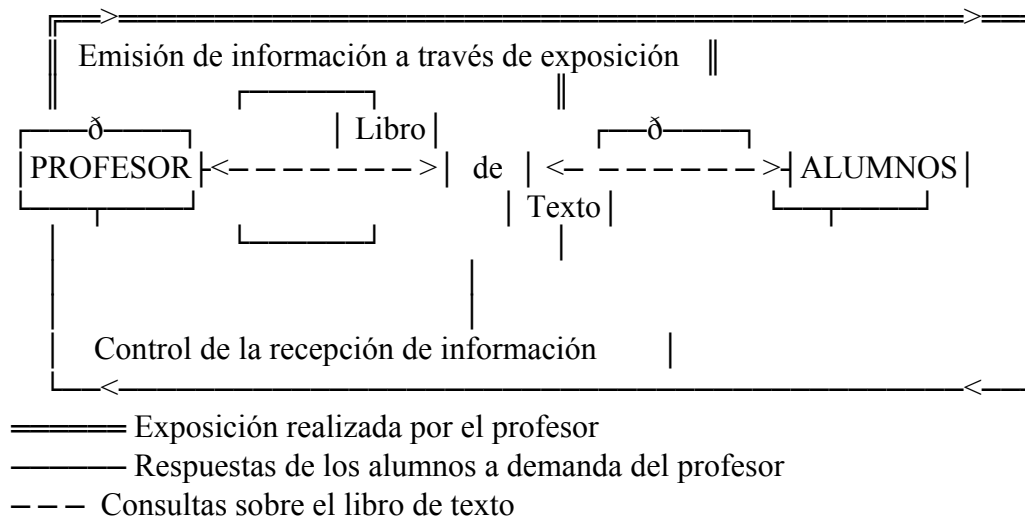
2) Uso de medios y desarrollo de enseñanza.

El primer caso que comentamos es el típico ejemplo de clase tradicional. Los atributos que en la misma se manifiestan apenas permiten dudas: autoridad muy definida de la profesora preocupada por el mantenimiento de la disciplina, memorización por los alumnos de los contenidos, situaciones evaluativas como fiscalización de los productos de los alumnos, ausencia de realización de actividades por los alumnos en clase, falta de tareas que impliquen el trabajo en grupo y la cooperación, ... y por supuesto la relevancia del libro de texto como marco vertebrador del proceso instructivo y fuente suministradora del conocimiento.

Estamos pues ante una estrategia general de enseñanza claramente expositiva en su sentido más tradicional. La exposición del conocimiento por la profesora, la recepción del mismo por los alumnos, y el control de ese conocimiento son los ejes-base de la clase.

Es decir, el modelo de enseñanza que se desarrolla en la clase consta de dos fases

desarrolladas cíclicamente: emisión de información y control de su recepción. Esquemáticamente podría representarse del siguiente modo:



En este modelo para la presentación de la información a los alumnos existen dos fuentes emisoras: por una parte está la profesora, que en sus exposiciones se apoya preferentemente en la pizarra y en algunas ocasiones en mapas. Y por otra está el libro de texto. Este no sólo funciona como un mero recurso de apoyo al profesor, sino que también se configura como una fuente autónoma portadora del conocimiento a la que se accede a través de la lectura. Las decisiones de esta profesora respecto al texto, en cuanto presentador de información, se limitan a gestionar su lectura, es decir, indicar cuándo se debe leer o dejar de hacerlo.

Así pues, el conjunto de información que reciben los alumnos de esta clase sobre el contenido de la lección, lo obtienen escuchando las explicaciones de la profesora y estudiando el libro de texto.

El otro eje-base de esta estrategia es el control por la profesora de la recepción de la información. Este proceso de control lo desarrolla bajo dos propósitos: (a) mantener y chequear la atención de los alumnos durante la lección, y (b) calificar sus aprendizajes al final de la misma. Ambos propósitos se apoyan en el uso de materiales diferenciados.

Para el primero, la profesora utiliza exclusivamente codificaciones icónicas (representaciones geográficas simbólicas en forma de mapas) que son presentadas a través de mapas escolares y de diapositivas que reproducen dichos mapas. En ambos materiales (impreso y visual) por tanto, se codifica el mismo software y sirven de apoyo para que P-1 reclame a través de preguntas la reproducción por los alumnos de las informaciones previamente expuestas.

Para el segundo, calificación del alumno, emplea la combinación de dos materiales; uno codificado verbalmente (una prueba escrita) que reclama el recuerdo de conocimientos conceptuales, y otro codificado icónicamente (un mapa mudo) que demanda el recuerdo de datos espaciales.

Las únicas oportunidades que se ofrecen en esta estrategia para la práctica y aplicación del conocimiento por los alumnos son los ejercicios, que tomados del libro de texto, requiere la

profesora que se realicen como tarea extraescolar. Aunque el propósito que subyace a esta tarea no es ofrecer situaciones para la actividad de los alumnos, sino obligar a éstos a que estudien, repasen individualmente los contenidos textuales de la lección.

En este modelo de clase que estamos comentando, donde se persigue prioritariamente que los alumnos adquieran la mayor cantidad de nociones disciplinares, es de destacar que las decisiones de uso de P-1 vienen avaladas por su visión particular del aprendizaje. A saber: éste se obtiene siempre y cuando a los alumnos se les ofrezcan situaciones de redundancia informativa y se les requiera explícitamente la adquisición del contenido. Dicho de otro modo, a mayor cantidad de veces que se repita lo mismo (en este caso, si el mismo contenido se lee en el texto, lo expone oralmente la profesora, les hace preguntas a los alumnos, les manda cumplimentar mapas mudos) mayores posibilidades existen de que sean "apredidos" por los alumnos. Es decir, esta sería la formulación del conocido método de "machaca que algo queda".

Esta tesis definida y defendida por la profesora es la que avala sus planteamientos metodológicos en general, y el tipo de uso de medios que realiza en particular.

Ciertamente ella no es consciente que lo que provoca y está demandando de sus alumnos es un aprendizaje mecánico, repetitivo y ausente de elaboraciones y activaciones de otras habilidades intelectuales. Curiosamente esta falta de conciencia de lo que está desarrollando se pone de manifiesto en las contradicciones existentes entre lo que declara que quisiera alcanzar (interés y comprensión por sus alumnos de la Geografía) con lo que realmente está provocando en ellos. Todo esto será mejor explicando en el punto 4 de este caso.

En síntesis, este patrón de desarrollo instructivo persigue que los alumnos decodifiquen y almacenen la información portada por el libro de texto. En este sentido, las decisiones de la profesora se dirigen a gestionar la presentación de dicha información (lectura en voz alta de los alumnos del texto y exposición de la misma de los contenidos de la lección) y gestionar la recepción y adquisición de la misma (durante la lección a través de preguntas, y al final de la misma a través de pruebas de conocimiento). De este modo, el libro de texto se convierte en el eje a partir del cual se articulan todos los demás componentes instructivos y las acciones de profesor y alumnos. Los restantes medios son recursos para provocar el refuerzo, redundancia y reiteración de los contenidos que ofrecidos por el texto los alumnos deben adquirir.

3) La planificación y los medios de enseñanza.

Las tareas planificadoras de esta profesora se concentran básicamente en organizar los contenidos que debe exponer y en preparar los materiales sobre los que se apoyarán sus exposiciones y controles de dichos contenidos.

La primera tarea, organización de los tópicos, es abordada a dos niveles:

a) Nivel de identificación y secuenciación de los temas en los que se estructura la asignatura a lo largo del curso. Este nivel es elaborado basándose totalmente en el libro de texto de la clase. Este se convierte pues, en el marco referencial para estructurar el desarrollo curricular de la materia.

b) Nivel de elaboración y desarrollo de cada tema. Sus decisiones en este nivel se basan

en la identificación y organización de los apartados que integran una unidad temática. De nuevo estas decisiones están realizadas en función de la organización interna de la lección del texto, aunque realiza algunas pequeñas modificaciones apoyándose en la consulta de otros textos.

La segunda tarea, preparación de materiales, consiste preferentemente en seleccionar y elaborar, en su caso, aquellos recursos que empleará para demandar a través de preguntas o pruebas el conocimiento de sus alumnos. Sus decisiones de selección de materiales se fundamentan no en identificar aquellos medios que mejor pudieran facilitar la presentación del conocimiento o la realización de cierto tipo de actividades de los alumnos, sino que persigue disponer que aquellos materiales que a ella como profesora le permita evaluar el grado de recepción del conocimiento en los alumnos.

Así pues, podemos indicar que esta profesora planifica **qué informaciones** va a presentar (para ello sus decisiones vienen derivadas, en gran medida, por la organización interna de la lección en el texto) y **sobre qué materiales** apoyará el control de esa información (decisiones de selección, para esta lección, de materiales comerciales, mapas y diapositivas, y de elaboración personal, mapas mudos y prueba de conocimiento).

Coherentemente con sus desarrollos instructivos y concepciones de enseñanza de la materia, en la fase preactiva el componente referencial para la toma de decisiones planificadoras es el contenido (su organización, densidad y materiales que lo vehiculan). No existe preocupación por la preparación de actividades puesto que éstas no existen en la clase, ni tampoco por los objetivos ya que se reducen a la adquisición del contenido explicado.

Asimismo los criterios selectivos de materiales son simples, carentes de reflexión y análisis pues solo necesita saber en qué medida se adecúa el medio seleccionado al contenido del tema que desarrolla el texto.

Estamos pues, ante un caso en que planificar la enseñanza se traduce en planificar qué contenidos se trabajarán (aunque esta decisión está mediatizada por el libro de texto) y sobre todo por la secuencia en que se presentarán los mismos así como será evaluado el grado de adquisición de los mismos por los alumnos.

4) Concepciones pedagógicas y la racionalidad en el uso de los medios.

Este profesor es un caso altamente interesante en cuanto que al ser el único de nuestro estudio que desarrolla su enseñanza utilizando y concibiendo el libro de texto como el currículum de obligada cumplimentación, sus pensamientos sobre la enseñanza muestran un discurso argumental de justificación que evolucionan desde concepciones idealizadas de lo que "debiera ser" la enseñanza (actividad, descubrimiento, desarrollo afectivo y social de los alumnos) a lo que el profesor percibe de lo que "puede y debe" enseñar (contenidos, aprendizajes memorísticos y control disciplinario).

Así pues, pudiéramos estructurar el comentario de sus creencias y uso de los medios en torno a:

- a) sus concepciones idealizadas de enseñanza
- b) su visión de la enseñanza real que desarrolla y la justificación del uso del libro de texto

a) Sus concepciones idealizadas sobre la enseñanza

Comenzaremos por cuáles son sus deseos o creencias de lo que para P-1 le gustaría que fuera la enseñanza.

En primer lugar, las metas de la escuela debieran ser de marcado carácter vitalista y social, no centrada en la instrucción disciplinar, sino en una concepción educativa más global. En su discurso se encuentran todo un conjunto de principios pedagógico que manifestarían una concepción educativa como formación y cultivo de la personalidad individual y social de los alumnos (perseguir que lleguen a apreciar lo que les rodea y a las personas); a la vez que una concepción instructiva que favoreciese el descubrimiento del niño de la realidad; y una visión de la relación profesor-alumnos basada en la cooperación, diálogo y ayuda.

Asimismo, sus perspectivas ideales sobre la escuela sitúan a la misma en una concepción de apertura e integración en la comunidad social o barrio donde se encuentre.

También expresa una visión de la enseñanza de las CC. Sociales que fuera de naturaleza activa, en contraposición a su experiencia personal como alumna que se caracterizó por un aprendizaje memorístico y falta de motivación hacia la misma.

Sin embargo, estas creencias generales, valoradas explícitamente por P-1 como ideales y utópicas, no le guían y las utiliza para orientar su quehacer profesional.

Cuando este profesor "aterriza" en la reflexión sobre su práctica real de enseñanza, sus pensamientos y creencias se transforman, manifestando un contenido y discurso radicalmente diferenciado del anterior.

b) Visión de la enseñanza real que desarrolla y justificación del uso del libro de texto

Al referirse a su acción profesional esta profesora centra sus propósitos o metas de enseñanza de la materia en que sus alumnos adquieran un nivel básico de dominio de los contenidos disciplinares pasando a un segundo término la adquisición de habilidades y hábitos de conducta social.

De este modo, la adquisición de los contenidos parece convertirse en el horizonte que guía su desarrollo instructivo (como se ha puesto de manifiesto anteriormente). Su visión personal de la labor que debe realizar como profesor de CC. Sociales es la de evitar lagunas en el conocimiento disciplinar ya que dispone de una visión de esta materia en la EGB de corte acumulativo y lineal en su desarrollo. Los contenidos de la Historia y Geografía, para ella, están compartimentalizados de modo escalonado en cada curso académico, y los vacíos en la oferta del conocimiento cultural en un curso, impiden adquirir los del siguiente. De este modo, y aquí encontramos el primer argumento justificativo del texto, **el libro de texto se convierte en la garantía que asegura el completo desarrollo e interrelación de los contenidos disciplinares de una curso para otro.**

El asumir plenamente esta creencia en torno al texto como garante curricular le induce y obliga a que su desarrollo de la enseñanza de la materia no se ajuste a sus deseos, sino que ésta debe supeditarse y acomodarse a los contenidos del texto.

"...que si tengo que dar este tema aquí a la fuerza, porque si no, no nos da tiempo

y resulta a lo mejor que un tema que merece la pena extenderse en él, no puedes porque claro, terminas el libro y como el que viene detrás tiene que empezar el siguiente libro, que empieza donde terminó éste, pues tienes que seguir porque si no hay una laguna".

Creo que esta cita de sus palabras es suficientemente reveladora de lo que decimos.

El segundo argumento utilizado por P-1 que justifica el uso del texto se apoya en la no disponibilidad de uso de distintos materiales. Dice que en su centro la carencia de medios es una de sus principales deficiencias ya que no encuentra diapositivas, mapas, libros de consulta, etc.

Esta situación le conduce por una parte a que emplee el libro de texto "prácticamente para todo, desgraciadamente no tengo otra cosa", y a elaborar ella misma sus propios materiales: mapas con una imprenta de gelatina y colecciones de diapositivas (de arte, historia, geografía) bien fotografiándolas, bien seleccionándolas de ofertas comerciales.

Ahora bien, en el tipo de preparación y uso que este profesor realiza de los materiales se encuentra, a mi modo de ver, el tercer factor que condiciona el sobre-uso que realiza del texto, aunque ella no sea consciente del mismo. Me estoy refiriendo a la concepción que tiene de los medios como meros recursos de información, que funcionan en unos casos como complemento visual de los contenidos verbales transmitidos por el profesor (pizarra o diapositivas), bien como instrumentos que reclaman al alumno que complete la información que a los mismos les falte (mapas mudos).

Es decir, en uno y en otro caso, para P-1, los materiales son primordialmente codificadores de conocimiento y su rol básico es la de facilitar la transmisión de mensajes. Esta conceptualización de los medios es coherente con los propósitos que se plantea con la asignatura: que los alumnos adquieran un nivel básico de conocimiento disciplinar.

En función de ello, el texto como fuente informativa resulta válido y necesario porque condensa y presenta toda la cantidad de nociones y datos que deben aprenderse. Concibe este material como **estructurador y depositario del conocimiento puesto que organiza y presenta los contenidos de la disciplina**. Sin embargo, es consciente que la labor expositiva descansa sobre el maestro. Es a él a quien debe corresponderle explicar, dirigir y organizar las acciones de estudio en el aula.

De este modo, esta profesora asume que la metodología de enseñanza es eminentemente un proceso expositivo donde el material facilita (estructurando el conocimiento) y complementa (a través de otros códigos simbólicos) las explicaciones del profesor.

Así pues en conclusión y para finalizar podríamos indicar que en este caso el libro de texto aparece como el elemento modulador de su enseñanza debido a las siguientes razones:

- En primer lugar porque la concepción nocional de la enseñanza de la materia le requiere que desarrolle la misma de forma lineal y comportamentalizando los contenidos disciplinares. De este modo el texto le ofrece una organización de la materia acorde con esta visión.

- En segundo lugar, para ella el programa curricular aparece reflejado y desarrollado a través de los textos comerciales: el libro de texto garantiza que cumple sus obligaciones respecto al currículum ya que le indica y orienta en la identificación de cuáles son los límites y exigencias

de enseñanza para ese curso y asignatura.

- En tercer lugar, ella percibe su rol como el de un agente que debe proporcionar el conocimiento cultural a los alumnos. De este modo siente la responsabilidad de dirigir y gestionar la enseñanza para que los alumnos interactúen con el conocimiento: así el texto es percibido como el recurso que mejor posibilita a los alumnos adquirir todo el conjunto de conocimientos necesarios para superar exitosamente las demandas de la asignatura.

- En cuarto lugar, su concepción de los materiales como soportes informativos conducen a que claramente distinga el libro de texto (único material que ofrece toda la información) del resto de materiales (son de uso conyuntural bien para el apoyo de exposiciones, bien para evaluar), no planteándose otras funciones para los medios en cuanto recurso expresivos para los alumnos ya que no pone en práctica tareas que exijan habilidades distintas de la recepción y recuerdo de mensajes.

CASO 2: EL "LAISSEZ-FAIRE" NO SUPONE APRENDER

¿Qué ocurre cuando el profesor no puede o no sabe organizar los distintos componentes del proceso de enseñanza y gestionarlos en la clase? Pues que todo queda bajo la espontaneidad de los alumnos, y si éstos, como sucede en este caso, ni se sienten motivados ni han sido formados para auto-organizarse, la clase se asemeja a un barco a la deriva: se mueve para todas partes, pero no sigue ningún rumbo fijo.

Estuve tentado a denominar este caso como "La crisis que no cesa" porque me encontré con una profesora que le gustaría disfrutar cuando enseña y que sus alumnos mientras están en la escuela. Pero es evidente que esto no sucede.

Es la historia de una frustración profesional que crece.

1) Identificación de la naturaleza de las decisiones tomadas por el profesor sobre los medios.

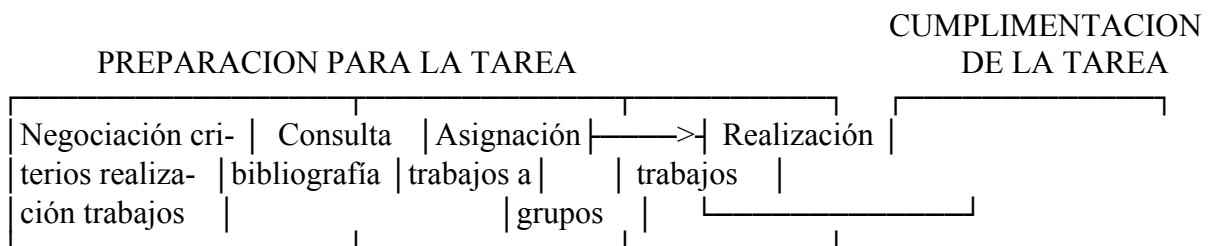
COLOCAR CUADRO RESUMEN DE P-2

2) Uso de medios y desarrollo de enseñanza.

El proceso instructivo que desarrolla esta profesora en su clase se caracteriza por la ausencia de organización y estructuración de los elementos que componen la enseñanza.

La improvisación, el espontaneísmo, la negociación permanente entre la profesora y los alumnos parecen ser los rasgos definitorios de la dinámica de esta clase. La inversión del tiempo académico en actividades de negociación entre el profesor y los alumnos de qué y cómo se desarrollará la tarea sería un signo que evidenciaría lo que decimos. Es más, el tiempo dedicado a la cumplimentación de la tarea (en este caso, la realización de trabajos-informes sobre tópicos de la lección por los alumnos) representa menos del cuatro de tiempo total de la clase, mientras que lo que serían acciones de preparación de la tarea (discusión sobre los aspectos formales y organizativos del trabajo, de la selección y asignación de tópicos, de sugerencias del proceso de realización, etc.) ocupan los tres cuartos restantes.

La representación gráfica del modelo de clase que comentamos sería la siguiente:



El primer bloque se refiere a los eventos de la clase donde se decide entre la profesora y los alumnos el formato de los trabajos, el contenido de los mismos y quiénes los realizarán. Este bloque es el de mayor relevancia temporal de todo el proceso de clase.

El segundo bloque viene constituido por la elaboración de los trabajos por los alumnos.

Sin embargo no sólo la dimensión de tiempo invertido ratificaría el calificativo de improvisación con el que hemos etiquetado el desarrollo instructivo de P-2, sino también otros aspectos de la clase como los contenidos de la lección (también negociados por los alumnos), el clima y tipo de comportamientos sociales de los alumnos (algunos manifestaron un tipo de conductas completamente ajenas a la tarea y que representaba interrupciones y molestias para el resto de compañeros), y sobre todo (por el interés para nuestro estudio) la ausencia de decisiones de la profesora sobre los medios.

El tipo de medios utilizados en el aula, así como el cómo y cuándo eran empleados, fueron decisiones que el profesor relegó a la responsabilidad de los alumnos.

La "autonomía" de trabajo permitida por la profesora era prácticamente total (hasta tal punto que algún trabajo ni siquiera pertenecía a la temática de la lección). De este modo, los materiales disponibles por los alumnos (libros en su totalidad) fueron seleccionados y traídos personalmente por los propios alumnos. Asimismo éstos los consultaban sin ayudas o supervisiones específicas por parte de la profesora.

Las posibles razones explicativas de esta conducta, caracterizada por un cierto espontaneísmo y un "lessez-faire" educativo, habrá que buscarlas en sus creencias pedagógicas y

en su actual estado de actitud y sentimiento profesional (en el punto 4 de estas conclusiones lo desarrollamos con mayor detenimiento). Aquí hemos de tener en cuenta que su meta fundamental de enseñanza es que sus alumnos se capaciten y desarrollen habilidades para el uso del conocimiento.

Sin embargo, a pesar de la plausibilidad didáctica de tal planteamiento, ella no es consciente de que su logro no se produce automáticamente en los alumnos. Es decir, ella no organiza ni controla las condiciones de la clase en las que habrían de producirse experiencias de aprendizaje dirigidas a alcanzar tal objetivo.

Para P-2 la autonomía intelectual de los alumnos se consigue ofreciéndoles total autonomía funcional para el trabajo. Hacer por hacer, descubrir por descubrir, serían eslogans que implícitamente caracterizarían su práctica docente.

Esta profesora queriendo rechazar las formas y métodos tradicionales de enseñanza cae en un planteamiento y actuación instructiva que enfatiza la ausencia de un rol relevante para el profesor. Es decir, que los niños sean no sólo protagonistas del aprendizaje, sino también los gestores del mismo.

Lo que ocurre es que cuando ese principio quiere ser aplicado a un contexto donde los alumnos no están interesados en ello (a lo mejor es que P-2 no ha sido capaz de motivarles), cuando no se logran los productos previstos, cuando no existe una suficiente conexión interdisciplinar, cuando a los alumnos no se les ha enseñado y cultivado las destrezas, conocimientos y recursos para desenvolverse en un trabajo autónomo, ..., en buena lógica, esa enseñanza tiene muchas posibilidades de fracasar.

Y nos hemos encontrado con un caso donde esto ocurre. Reina un cierto caos del cual se aprovechan los alumnos y que en consecuencia incrementa las insatisfacciones y frustraciones de esta profesora. Aquí radicaría la segunda razón explicativa de su modelo de enseñanza desordenado: su actual estado de crisis profesional.

Es una docente que parece haber sido desbordada por los fracasos pedagógicos (indisciplina en la clase, falta de aprendizaje de los alumnos, algunos conflictos con compañeros), y que al estar carente de mecanismos de diagnóstico y análisis de las razones de su crisis profesional no encuentra soluciones posibles y viables. Por consiguiente se encuentra en un periodo en el que proyecta dicho fracaso hacia sí misma manifestando una actitud negativa con la profesión (cansancio, negligencia, desinterés, estrés).

En síntesis, al no desarrollar esta profesora un patrón articulado de enseñanza, sino que al permitir que la secuencia y dinámica instructiva emane espontáneamente de los propios alumnos, las decisiones que ella toma sobre los materiales son mínimas y están carentes de cualquier justificación racional, al igual que ocurre con las restantes decisiones académicas.

Inspirándose en el deseo de que los alumnos desarrollen autónomamente su trabajo, plantea su enseñanza a modo de una estrategia de descubrimiento espontáneo, de negociación abierta del qué y cómo trabajar, y con qué (medios) realizarlo.

El fracaso de esta estrategia unido a otras tensiones (personales y con colegas) provoca que en estos momentos esté sufriendo una aguda crisis profesional que redundará en una cierta apatía hacia la actividad docente.

3) La planificación y los medios de enseñanza.

La ausencia de un patrón de acción instructiva estable y organizado también tiene su correlato en sus labores planificadoras.

Es más, pudiéramos afirmar que P-2 no sólo no realiza ningún producto planificador (a excepción de una programación anual, pero que posee un carácter formal y oficial), sino también carece de un posible patrón mental rutinario de cómo desarrollar la enseñanza y que le guíe de modo efectivo y práctico sus acciones en el aula.

Coherentemente con el espontaneísmo de acción pedagógica, su pensamiento y práctica planificadora se reducen únicamente a la producción de un documento que ella explícitamente considera estéril e inútil en su aplicación, pero que elabora debido a las demandas externas administrativas (la programación anual).

En esta situación, las decisiones sobre los medios también son mínimas, pues ni selecciona ni elabora recursos que pueda utilizar en la clase. Quizás pueda ser debido a que no sabe a ciencia cierta cuáles necesitará ni estarán disponibles. Recuérdese, como anteriormente indicamos, que la selección y búsqueda de los medios descansa en la responsabilidad de los alumnos.

Lá única utilización de materiales en esta fase preactiva se refiere a la consulta del Programa curricular oficial (Orientaciones Pedagógicas) y algunos libros de texto. En el primer caso para formular objetivos y en el segundo para seleccionar los contenidos temáticos de su programación. Pero recurre a consultar dichas fuentes debido a la interpretación que realiza de la naturaleza "oficialista" de estos recursos. De este modo, se autogarantiza que el producto que elabore (plan anual) no se saldrá de los límites demandados por la administración educativa.

En conclusión, no realiza decisiones planificadora sobre los medios porque no realiza ninguna acción planificadora sobre ningún componente instructivo. Esto se justifica porque su planteamiento de práctica en el aula se apoya en permitir que sus alumnos tomen la iniciativa organizativa de cómo debe desarrollarse la fase interactiva.

4) Concepciones pedagógicas y la racionalidad en el uso de los medios.

La situación personal de esta profesora habremos de caracterizarla por sufrir un notable problemática y crisis profesional. El sentimiento de fracaso, insatisfacción, cansancio de la enseñanza se proyecta sobre sus sentimientos y actitudes profesionales negativos en los que plantea incluso el abandono temporal de su actividad docente. Algunas de sus comentarios son altamente definitivos y apenas merecen comentarios:

"Estoy al borde del abismo. Estoy al borde de decir 'no aguanto más'. Además de llegar a un extremo de incluso llegar a perder la salud, la salud mental, poniendonos drásticos a desciciarme".

Independientemente de las causas de dicha situación, la orientación y discurso sobre la enseñanza que realiza evidencia un pensamiento pedagógico guiado más por sensaciones, emociones y sentimientos, en definitiva por su mundo afectivo y relacional, que por principios, reflexiones y análisis racional de su trabajo profesional.

De este modo, la crisis mencionada, está siendo en estos momentos el eje y motor alrededor del cual construye sus significados pedagógicos y desarrolla sus conductas instructivas. Su vida académica (tanto en la fase preactiva como interactiva) tal como se ha expuesto, discurre por canales de acontecimientos un tanto caóticos e inciertos.

A ello hemos de añadir su visión activista y experiencial del aprendizaje que se proyecta en un planteamiento de la enseñanza abierto a que los alumnos descubran espontáneamente el conocimiento y en consecuencia adquirir habilidades intelectuales.

Pero su conciencia del fracaso evidente de estos propósitos redonda y ahonda su crisis profesional (desconozco cuando se inició la misma) que se traduce en una mayor inseguridad como docente.

En este contexto no existe racionalidad ni sobre los medios ni sobre los restantes componentes y procesos didácticos. Incluso las pocas creencias en torno a los medios se apoyan en un discurso emocional derivado sobre anteriores experiencias negativas de uso del libro de texto.

Este discurso es un alegato contra dicho material, con mayores dosis emotivas que reflexivas, en cuanto que éste le estaba generando sentimientos de limitación y encorsetamiento como docente:

"El libro de texto era un estorbo. Bueno, además yo pienso una cosa, yo no sé si a los demás les pasa, pero yo, por ejemplo, cuando trabajo con texto, termino siendo dominada por el texto. Yo no lo controlo a él, me controla él a mí"

Su fuerte activismo, su espontaneidad y sus deseos de ofertar márgenes de libertad amplia para con sus alumnos (tanto en los tipos de actividad como contenidos que estudian) tropezaban con la estructuración y limitación de un libro de texto.

En conclusión, sus concepciones pedagógicas poco reflexivas y configuradas más por una percepción emocional de la enseñanza que derivadas del autoanálisis de su experiencia a través de un proceso lógico y racional provoca que sus acciones planificadoras e interactivas sean inarticuladas y asistemáticas. Estas a su vez, debido a su falta de éxito, provocan la insatisfacción en su trabajo.

Su pensamiento es excesivamente vago, impreciso y poco elaborado como para que le permita elaborar y poner en práctica un modelo coherente, seguro y operativo de acción instructiva. De este modo los medios, al igual que el resto de dimensiones instructivas, crecen de apoyos conceptuales o principios que les permitan configurar roles y funciones más o menos definidos dentro de un patrón efectivo de enseñanza.

CASO 3: EL ARTE DE LA BUENA MAESTRA DE SIEMPRE.

Frente a las aguas revueltas por las que navegaba el anterior caso, éste representa la calma, la travesía lenta, pero plácida.

Esta profesora evoca, o por lo menos a mí me hizo recordar, la imagen de aquel maestro o maestra de antaño que sin un sólida formación científica ni pedagógica era en primer lugar

una buena persona y a la par mejor docente. Te enseñaba casi sin que te dieras cuenta.

Es saber utilizar la intuición para convertir en arte la docencia.

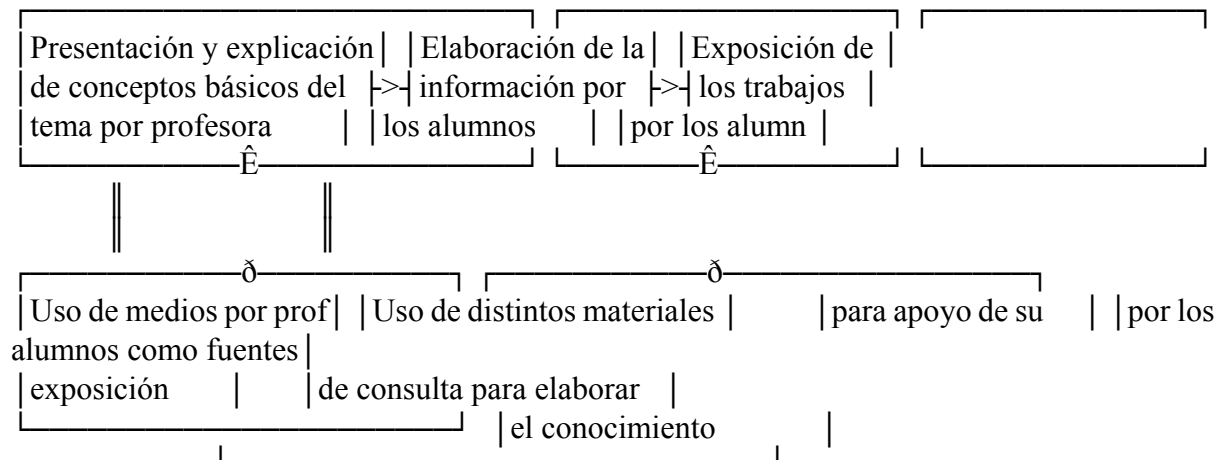
1) Identificación de la naturaleza de las decisiones tomadas por el profesor en el uso de medios

COLOCAR AQUI CUADRO DE P-3

2) Uso de medios y desarrollo de enseñanza.

La estrategia general de enseñanza desarrollada por esta profesora es de carácter mixto entre una estrategia expositiva y otra por descubrimiento.

La representación del patrón o macroestrategia de enseñanza podría representarse como sigue:



Es decir, la profesora al inicio de la lección presenta los conceptos básicos de la misma a través de la exposición magistral para que en un segundo momento sean los propios alumnos quienes deban elaborar y desarrollar los conocimientos específicos del tema a través de trabajos realizados en pequeños grupos autónomos.

De este modo, los tipos de recurso que emplea la profesora y las decisiones de uso que realiza sobre los mismos son diferenciales para una u otra modalidad de estrategia.

Para la primera, los medios cumplen una función de apoyo a sus explicaciones verbales. Apoyo preferentemente icónico, empleando para ello la pizarra y sobre todo las ilustraciones de los textos pues representan gráficamente el contenido que expone.

Ella justifica el empleo de ambos medios apoyándose en el potencial que supone la

interacción verbo/icónica, en cuanto es consciente de que la combinación de distintas simbolizaciones del mismo contenido facilitará su comprensión por los alumnos.

En la segunda estrategia, el material se convierte en recurso documentales de consulta y apoyo para el trabajo autónomo de los alumnos. Las decisiones, en este contexto, de P-3 sobre los medios se concentran por una parte en posibilitar que éstos estén disponibles a los alumnos, y por otra en guiar, orientar su consulta por los mismos. Es decir, una parte de sus decisiones se dirigen a la gestión de los medios, es decir asignar, distribuir y facilitar el intercambio del material entre los alumnos mientras trabajan (esta decisión interactiva está generada previamente en sus decisiones de selección del material idóneo en los contextos preinstructivos). Y otro grupo de decisiones se refieren a la supervisión del uso que de los medios realizan los alumnos, es decir, qué materiales consultan, qué contenidos seleccionan o rechazan, etc). Esta tarea supervisadora del uso de los medios está incardinada en su rol general instructivo de coordinadora-supervisora de las tareas realizadas por los alumnos, que consiste en ir revisando y orientando alternativamente el proceso y productos del trabajo de cada grupo, así como clarificar dudas, y coordinar las exposiciones y valoraciones de los alumnos en torno a dichos trabajos.

Así pues, podemos concluir que los medios en el patrón general de desarrollo instructivo de esta profesora juegan un papel diferenciado según la naturaleza de la microestrategia de la clase. Durante la exposición magistral, los medios son monopolizados en su uso por la profesora, constituyéndose éstos como un complemento icónico de la información verbal expuesta por la misma. En su afán de facilitar a los alumnos la comprensión de los conceptos explicados recurre a las imágenes (bien representadas en la pizarra o en el libro) para a partir de ellas construir su discurso expositivo.

Su experiencia docente le ha hecho consciente de que un sujeto comprende mejor cuando a la palabra se le acompaña la imagen, pero ello no significa que bajo esta práctica subsista una racionalidad teórica que le haya inducido a tales realizaciones. Las justificaciones de las mismas son experienciales y apoyadas en principios generales del aprendizaje tales como provocar la motivación y facilitar la imaginación de los alumnos. Sin embargo, subyace a dicha práctica el principio de que la combinación verbo-icónica de la información facilita la comprensión del nuevo conocimiento.

Esta primera fase del desarrollo de la lección posee un carácter introductorio. Las exposiciones de la profesora no son el eje de enseñanza de la lección, sino que éste descansa en el posterior trabajo autónomo de los alumnos. Con esta primera fase P-3 persigue dotar a los alumnos de un esqueleto conceptual del tema para que de aquí cada uno de ellos opte y desarrolle los aspectos del mismo que considere interesantes.

Por eso en cuanto pone en marcha tareas que exigen el descubrimiento de información por los alumnos, los roles de los componentes instructivos se transforman: el profesor pasa a un segundo plano, convirtiéndose en un gestor, el contenido deja de ser único para todos y se diversifica, se configuran distintos grupos de trabajo, ..., y los materiales dejan de ser recurso de apoyo a la exposición, para convertirse en instrumento de apoyo a la actividad de los alumnos. El profesor actúa como un organizador de las condiciones para el trabajo de los alumnos: clarifica los requisitos de la tarea demandada, ofrece directrices, orientaciones y guías pertinentes durante su cumplimentación, distribuye y asigna el material de consulta a los grupos, supervisa los productos de éstos, etc.

Su decisiones sobre los materiales no se refieren, como en la estrategia anterior, a acciones directas del profesor sobre los mismo, sino que se concentran sobre **lo que los alumnos hacen con los materiales**. Ciertamente esta conducta instructiva de P-3 es coherente con los

atributos teóricos de la estrategia que desarrolla. Pero del mismo modo que con respecto al principio de combinación verbo-icónica, al que ya nos referimos, esta práctica metodológica no responde o se deriva de un marco de racionalidad formal consciente, sino que ésta (la estrategia por descubrimiento) es desarrollada porque se ha ido configurando a lo largo de toda su experiencia profesional hasta que la ha convertido en un patrón general rutinario de su quehacer instructivo que pone en marcha independientemente del área, nivel educativo o lección trabajada. El hecho de que haya adoptado, a la vez que interiorizado, esta estrategia metodológica parece ser que proviene, en gran medida, de su pretensión de otorgar a los alumnos el mayor protagonismo posible para que éstos a través de sus acciones elaboren y estudien el conocimiento que les interese. Motivar, ayudar, agradar, orientar, facilitar, ..., son la primera pretensión de logro de esta profesora, para a partir de aquí los alumnos se impliquen en actividades que generen conocimiento a través de la acción. Actividades que evidentemente requieren de materiales sobre los que actuar: revisar, seleccionar, consultar, copiar, etc. Los alumnos actúan sobre los materiales, pero bajo las condiciones creadas y supervisadas por la profesora.

Así pues, los materiales en este modelo instructivo no son utilizados como meros soportes del conocimiento que deben adquirir los alumnos, sino como recurso sobre los que los alumnos deben actuar, decodificando los mensajes que éstos presentan para que sobre los mismos los alumnos puedan construir discursos personales del contenido estudiado.

3) La planificación y los medios de enseñanza.

Los productos planificadores de esta profesora son mínimos, reduciéndose a un único documento que ofrece una organización temática de la materia para todo el curso.

Para la elaboración de esta planificación, que cumple una función estructuradora general de la asignatura, esta profesora se apoya en la consulta de aquellos recursos que le permitan articular una representación general del desarrollo para todo el curso de la asignatura.

De este modo su decisión de consultar el programa curricular (las Orientaciones Pedagógicas) está encaminado a identificar los límites disciplinares y conceptuales de lo que debe ser trabajado en este curso y nivel educativo. Primordialmente esta consulta le permite seleccionar los grandes bloques temáticos con los que configura la planificación anual de la materia.

Sin embargo, para el desarrollo de los mismos, es decir, los tópicos y contenidos que los conforman, se apoya en materiales comerciales que presentan estructurados y desarrollados tales temas. Sus decisiones de consulta de dicho material las realiza en dos direcciones: hacia los libros de texto para informarse de los conceptos generales, y hacia material bibliográfico de la comunidad autónoma para adaptar esos contenidos a los contextos canarios.

Su segundo nivel planificador (preparar la lección) se concentra en tareas de búsqueda y selección de aquellos materiales necesarios para desarrollar en la clase las actividades de la lección. Este nivel micro-planificador se fundamenta en las decisiones de elección de los recursos que posibilitarán el trabajo autónomo de los alumnos, como ya anteriormente describimos.

Así pues, a modo de conclusión, podríamos indicar que las decisiones sobre medios en la planificación se vinculan en gran medida a las dos fases identificadas en el desarrollo interactivo de la enseñanza.

La planificación anual, macro, se orienta a la identificación y organización temática y conceptual de la asignatura. Para ello consulta materiales de orientación curricular (programas oficiales) y comercial (libros de texto). Este material le permitirá asimismo organizar y desarrollar sus exposiciones magistrales en la clase.

En la planificación de la lección, micro, sus decisiones se orientan a la preparación de las actividades de clase, focalizándose en decisiones de selección de aquellos medios (impresos en su mayoría como son cuadernos, enciclopedias, libros diversos) que asignará a sus alumnos para que éstos puedan cumplimentar sus trabajos.

De este modo, los criterios de selección de materiales se concentran prioritariamente sobre los contenidos que éstos vehiculan, es decir, el grado de adecuación de los mensajes de los medios a los tópicos de la lección estudiada, bien para ser expuestos por ella, bien para que los reconstruyan los alumnos.

En este punto podríamos encontrar un cierto desajuste entre este criterio de selección de medios (adecuación del contenido) y los propósitos de aprendizaje que quiere propiciar en los alumnos utilizando dichos medios. Es decir, ella enfoca la enseñanza hacia la adquisición de habilidades intelectuales y de relación social; sin embargo, éstas son desconsideradas cuando evalúa y selecciona los medios apropiados que les proporcionará a los alumnos para su trabajo. Expresado de otro modo, podríamos sugerir que esta profesora utiliza un proceso intuitivo en la selección de medios, caraciendo por tanto de principios racionales y teóricos que avalen dichas decisiones.

Estas decisiones respondiendo casi exclusivamente a su interés de adecuar los medios a los contenidos que pretende enseñar (consultar medios para elaborar el temario de la asignatura y selección de los mismos para que los alumnos reconstruyan y desarrollen el contenido de la lección) presenta una cierta disfuncionalidad respecto a la naturaleza del proceso activo de enseñanza que desarrolla en el aula.

4) Concepciones pedagógicas y la racionalidad en el uso de los medios.

Las prácticas instructivas y planificadoras descritas presentan un cierto correlato con las concepciones y autoatribuciones que esta profesora realizó de su enseñanza.

Su propósitos generales de enseñanza dirigidos a cultivar en los alumnos el interés por lo que les rodea; que dominen los procedimientos de búsqueda y obtención del conocimiento; el estudio del entorno como marco referencial para el desarrollo de la materia; su preocupación como docente de atender individualmente a sus alumnos; el potenciar la cooperación entre ellos; y el que éstos sean los protagonistas del proceso instructivo, se traduce en el terreno de sus prácticas en general, y más específicamente en el uso de los medios, en un proceso flexible, cooperativo entre profesor-alumnos y entre éstos, y en la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje a través de la actividad.

Es decir, su visión humanista de la enseñanza abarca no sólo al ámbito de su discurso personal sobre la educación, sino que se proyecta y abarca también al de sus acciones docentes.

Su pensamiento pedagógico lo hemos caracterizado como carente de sustratos teóricos que en cierta medida pudieran avalar y guiar con racionalidad sus decisiones instructivas. Es un pensamiento pedagógico fuertemente anclado y derivado de su cúmulo de experiencias como

profesional. De este modo, difícilmente podrán establecerse conexiones entre determinadas prácticas con los medios y cierta estructura de raciocinio sobre los mismos.

En todo caso, P-3 manifiesta algún indicio explicativo de carácter abstracto y poco definido de porqué decide utilizar los medios tal como lo hace. Estos pocos indicios se refieren: (a) a que los materiales deben ser instrumentos que posibiliten la actividad de los alumnos para que ellos puedan reconstruir personalmente el conocimiento, y (b) los medios son "estimuladores de la imaginación", según sus propias palabras, que debemos interpretar como sugeridores y cultivadores de habilidades de pensamientos a través de decodificaciones simbólicas.

Estos dos atributos asignados por ella a los materiales, a pesar de su debilidad conceptual en su discurso, sí nos indican, por lo menos, que posee un conocimiento personal de la posible funcionalidad didáctica de este componente que no se aleja en demasía de los presupuestos teóricos de este campo de conocimiento. Sin embargo habremos de reiterar que su pensamiento y racionalidad en torno a los medios está poco articulado y es altamente débil.

Más aún, en conclusión, podríamos sugerir que carece de una estructura conceptual organizada que le oriente en la selección, uso y evaluación de los medios.

Los principios difusos que en torno a los mismo ha manifestado se derivan de un discurso prático que le confiere cierta funcionalidad a los materiales debido a las necesidades de la metodología que desarrolla.

Es decir, sus concepciones pedagógicas generan y se proyectan en una determinada forma de organizar y conducir el proceso instructivo, y éste a su vez (basado en la actividad del alumno) requiere que los medios jueguen el papel de recursos instrumentales que posibiliten el trabajo autónomo de los alumnos. A partir de estas experiencias práctica P-3 induce los principios en torno a los medios anteriormente identificados, pero expresados e integrados en un discurso conceptual muy poco definido.

CASO 4: LOS CAMBIOS TAMBIEN FRACASAN: SIN TEXTO, PERO ABURRIDOS

Este caso representa cómo una profesora que deseando y realizando esfuerzos en renovar su modo de enseñar éstos resultan estériles.

Suprimió el libro de texto y pensaba que así podría favorecer en sus alumnos una mayor participación y actividad intelectual en su aprendizaje. Sin embargo, éstos siguen aburridos en clase teniendo que aprender contenidos y más contenidos.

Es la historia de una clase sin libro de texto, pero con apuntes en forma de fascículos.

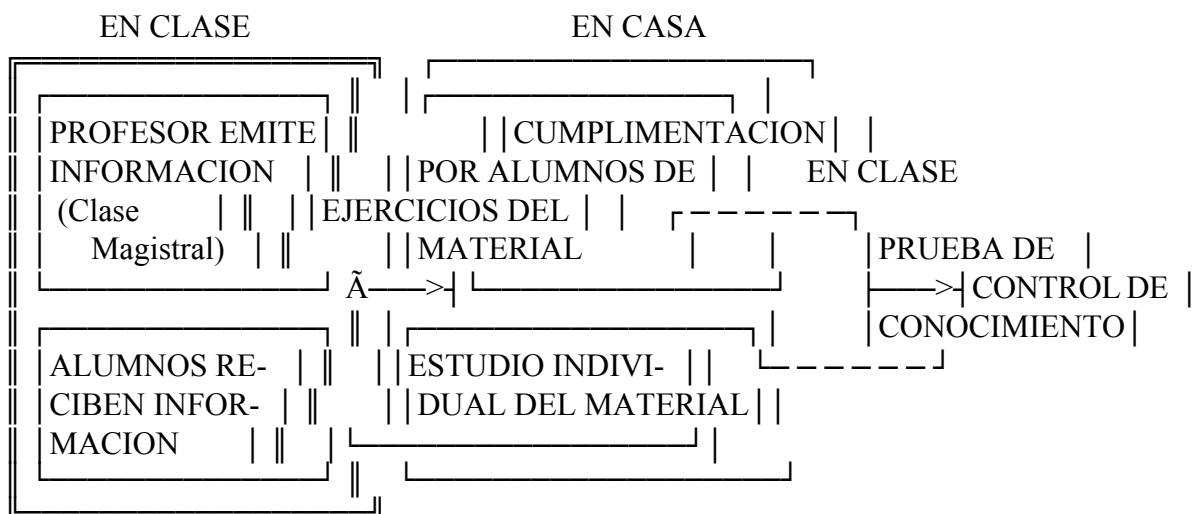
1) Identificación de la naturaleza de las decisiones tomadas por el profesor sobre los medios.

POR FAVOR, COLOCAR AQUI EL CUDRO DE P-4

2) Uso de medios y desarrollo de enseñanza.

El modelo de desarrollo instructivo de esta profesora presenta una secuencia fundamentada en la emisión de información por una parte y consiguientemente en la recepción de la misma por los alumnos, para que posteriormente (fuera del tiempo de clase) éstos cumplimenten diversos ejercicios, y al final de la lección ser evaluados a través de una prueba de recuerdo de conocimientos.

Una representación de dicho patrón general sería la siguiente:



Estamos pues, ante un modelo de clase caracterizado por desarrollar una macroestrategia expositiva en su sentido más tradicional. Es un proceso instructivo fundamentado en las exposiciones magistrales por el profesor del contenido académico. Asimismo en esta clase no se realizan actividades o ejercicios que provoquen un trabajo autónomo de los alumnos, siendo el rol de los mismos el ser receptores de la información presentada.

Esta macroestrategia es altamente coincidente con la desarrollada por el caso 1 que utilizaba un modelo tradicional de enseñanza basado en el uso casi exclusivo del texto escolar.

Sin embargo, el desarrollo instructivo de este caso presenta dos rasgos diferenciadores respecto al citado que le otorgan un interés particular y de especial relevancia para nuestro estudio. Estos rasgos son:

(a) **el contenido ofertado no es de carácter universal, sino vinculado al entorno geográfico canario;** y

(b) **no se emplea el libro de texto, sino un material de elaboración propia del profesor.**

Estamos pues ante un caso donde su característica más significativa es el intento de enseñar sin utilizar el libro de texto, pero que sin embargo su proceso instructivo apenas se diferencia de los tradicionales ya que los distintos elementos que configuran el modelo de enseñanza de esta clase confieren al material y a las clases magistrales de la profesora el papel relevante de articular el desarrollo instructivo.

Vamos pues a analizar detenidamente la función de este material alternativo al libro de texto en este modelo de clase.

Este material, que adopta el formato de apuntes textuales elaborados para cada tema por la profesora, tienen la finalidad de ofrecer y condensar a los alumnos los conocimientos que éstos deben adquirir en cada unidad temática. Es decir, se convierten en la fuente de referencia para el estudio individual de los alumnos y para guiar al profesor en la secuencia y desarrollo del contenido que debe exponer.

Para P-4 el material tendría la intención de servir como documentación base para que los alumnos previamente a asistir a la clase lo hayan leído y que el tiempo en el aula fuera dedicado a plantear y aclarar dudas, discutir dicha documentación y reflexionar sobre la misma.

Sin embargo, la realidad del aula es bien distinta. Los alumnos no leen previamente el material, no formulan preguntas aclaratorias, no se plantea discusión y reflexión, y al profesor no le queda otro remedio que ocupar el tiempo que exponiendo (es decir, repitiendo verbalmente lo escrito en el material) los contenidos del tema. Los alumnos no realizan ningún tipo de actividad, puesto que la única posible (el tomar nota de lo que se expone) es inútil ya que dichos apuntes los entrega la profesora.

Ello evidencia el desfase entre sus propósitos y deseos de logro de aprendizajes en sus alumnos (es decir, el desarrollo de habilidades intelectuales como la comprensión, análisis, interpretación, reflexión lógica, etc) con lo que realmente está potenciando en sus alumnos (aburrimiento, recepción, memorismo, desinterés, pasividad).

Sin embargo esta profesora es consciente de los signos de este desajuste, aunque no de las causas. Percibe que los alumnos ni participan como ella suponía que iba a suceder, y lo que es más grave, ha disminuido el nivel de rendimiento de los alumnos.

Curiosamente al intentar indagar qué es lo que falla busca factores externos a su práctica docente:

"Yo no sé a qué atribuirlo porque no me he sentado a pensarlo... No sé si es por los apuntes, por la materia, por los niños".

Ella está realizando un fuerte esfuerzo de renovación de su práctica instructiva que lo focaliza en la sustitución del texto por el material propio, pero sin embargo no es consciente de que esta innovación no ha supuesto ningún cambio real en su estrategia de enseñanza. Sigue

siendo expositiva, sin actividades de los alumnos, fuerte peso de material de corte nocional e informativo, no se dan actividades de investigación ni aplicación del conocimiento, etc.

Es decir, en este contexto metodológico, el material se configura únicamente como soporte de transmisión nocional, desconsiderando su potencial generador de acciones constructivas del conocimiento por los alumnos.

Asimismo, no ofrece la posibilidad de fuentes informativas variadas y alternativas, sino que se reducen las mismas a un único material que desarrolla todo el contenido que tienen que aprender.

Este es el objetivo clave de esta clase: la adquisición de los datos y nociones expresados en el documento. Adquisición, que como hemos indicado, debiera realizarse a través del estudio individual previo de los alumnos sobre el material.

Sin embargo al comprobar que los alumnos no trabajan sobre la documentación tal como desearía tiene que concentrar en mayor medida sus esfuerzos docentes en la exposición magistral de los temas. Es decir, verbaliza lo escrito convirtiéndose el material en el elemento estructurador de la clase. Más aún, las explicaciones de la profesora son apoyos para la comprensión del contenido del material y no a la inversa.

Así pues, el desarrollo instructivo de esta clase se caracteriza por la predominancia de un monomedio: material textual elaborado por la propia profesora como alternativa al texto ya que los contenidos que trabaja (vinculados con el entorno canario) no aparecen en los textos escolares. Dicho material aparece incardinado en una metodología basada en la exposición del profesor donde los alumnos deben adquirirlos a través de su atención y al trabajo individual de estudio del documento.

Otros medios parecen ser utilizados esporádicamente (aunque durante las sesiones observadas no fueron empleados), pero siempre como recursos de apoyo a las presentaciones verbales del profesor de la información contenida en el material de lectura.

En conclusión, el material-documentación empleado por esta profesora, a pesar de ciertos rasgos que en principio podrían conferirle un carácter innovador (contenidos conectados al entorno, y de elaboración propia), cumplen exclusivamente la función de ser soportes de contenido nocional que los alumnos deben adquirir a través de su estudio individual.

La posible naturaleza renovadora de este material es neutralizada porque el proceso instructivo en el que se integran es expositivo en su sentido más tradicional. La función y papel que juegan los mismos es la de un libro de texto ya que así se lo demanda la estrategia metodológica puesta en práctica. Es decir, este material funciona como fuente que condensa y convierte en estable la información que el profesor expone magistralmente.

De este modo, dicho material juega un papel de eje referencial de todo el proceso: para el profesor, como apoyo y base para la exposición del conocimiento, y para el alumno como recurso que sintetiza el conocimiento que debe aprender.

3) La planificación y los medios de enseñanza.

Las tareas planificadoras de este caso consisten básicamente en seleccionar, organizar y preparar los contenidos de la asignatura.

Esta planificación la realiza a un doble nivel: (a) anual, donde identifica y organiza temáticamente las unidades y lecciones para el curso académico, y (b) temático, donde organiza y desarrolla los contenidos internos de cada unidad. En el primer nivel elabora una programación de los componentes instructivos, y en el segundo diseña el material de estudio para los alumnos. Este último producto es la tarea planificadora que más tiempo y esfuerzos le ocupan en la fase preactiva.

Los productos planificadores de una y otra fase están elaborados bajo la lógica de convertirse en entidades alternativas a los productos oficiales. La planificación anual es un programa alternativo a las Orientaciones Pedagógicas del Ministerio, y sus planificaciones temáticas es un material textual alternativo a los libros de texto comerciales.

Esto nos induce a sugerir, junto con el análisis que hemos realizado de su modelo de clase, que sus intereses y creencias renovadoras de la enseñanza, se concentran en cambiar **lo que se enseña**, los núcleos temáticos y contenidos, pero no **el cómo se enseña**.

Analizando su planificación anual, detectamos que el eje central de la misma se centra en los contenidos, jugando un papel secundario, y en todo caso auxiliar, los objetivos y actividades.

La secuencia de organización de los mismos se deriva de la propia estructura disciplinar geográfica, a través de una secuencia de va de lo general a lo específico. En esta secuencia se presenta primero los conceptos geográficos generales y luego se tratan los conceptos geográficos del entorno. A modo de ejemplificación sirva el bloque temático sobre el "clima" que contiene siguiente temas:

Bloque temático: EL CLIMA	
Tema VI: CIRCULACION ATMOSFERICA	
Tema VII: LOS GRANDES CONJUNTOS CLIMATICOS	
Tema VIII: EL CLIMA DE CANARIAS Y SU VEGETACION	

Esta secuencia se reitera en todos los bloques temáticos y de modo similar en la organización de los contenidos de los materiales por ella elaborados.

Tanto esta planificación anual como los materiales elaborados se realizan a partir de la consulta de documentación bibliográfica (libros de texto, enciclopedias, libros especialidades y de geografía canaria) seleccionando de los mismos aquellos contenidos, esquemas, gráficos, datos e ilustraciones que, a su modo de ver, se adecúen a los tópicos que integran cada unidad temática.

Es decir, el único criterio decisional de elaboración del material propio para cada tema es el criterio de selección del contenido basado en su pertinencia para el tópico estudiado.

La ausencia de otros criterios, como la calidad formal, la combinación verbo-icónica, la densidad informativa, las estructuras de actividad, el tipo de aprendizajes requeridos, etc., pone de manifiesto, una vez más, el papel preponderante que concede la estructura interna de la materia, más que a la posible estructuración de los componentes didácticos para la enseñanza de la misma.

Este material, que evidencia una pobre y deficiente calidad técnica y formal (realizado en

multicopista, ausencia de tipografía variada ya que está mecanografiado, en blanco y negro, predominio de lo verbal sobre lo icónico, poco atractivo y de difícil lectura, ilustraciones borrosas, etc.) desarrolla el tema a través de un conjunto de conceptos, datos, informaciones que se supone que serán adquiridos a través de su lectura detenida, presentando unos pocos de ejercicios de aplicación de los contenidos anteriores. Ejercicios que en su mayoría son de recuerdo o de discriminación.

En conclusión, la fase preactiva de la enseñanza para este profesor consiste básicamente en la selección y organización de los contenidos disciplinares. Estos a su vez son desarrollados para los alumnos a través de un material, que sustituye al libro de texto, que la profesora elabora personalmente.

La ausencia de la planificación de actividades de clase desconsiderando la preparación de formas de trabajo académico y que se concentre de modo casi exclusivo en la producción de medios escritos portadores para el conocimiento conceptual a nivel temático, y en la elaboración de un currículum alternativo para las CC. Sociales diferenciado del oficial, pone de manifiesto el propósito de superar formas tradicionales de enseñanza, pero al carecer de suficiente racionalidad pedagógica esta pretensión renovadora es estéril.

4) Concepciones pedagógicas y la racionalidad en el uso de los medios.

Todo lo que hasta ahora hemos descrito (uso de medios, desarrollo instructivo y tareas planificadoras) no podría ser interpretado si no atendemos a cómo concibe la enseñanza en general y más específicamente la de las CC. Sociales.

Esta profesora, P-4, posee una sólida formación disciplinar que se traduce en el deseo de formar intelectualmente a sus alumnos en el conocimiento conceptual y de procedimientos propios de las CC. Sociales. Conocimiento que concibe como dominio de los contenidos básicos de la geografía que deben ser aplicados al caso canario. Pero a su vez persigue que dicho conocimiento no sea simplemente memorizado por sus alumnos, sino utilizado en un sentido crítico que les permita analizarlo e interpretarlo.

A nuestro modo de ver y en términos generales, podríamos caracterizar a esta profesora como una docente que intenta trasladar a la EGB las metas y procedimientos de la enseñanza superior. Su formación inicial, intereses profesionales y concepción de la disciplina como ciencia provocan una visión intelectualizada de la materia y su didáctica.

En pocas palabras podríamos sugerir que es una geógrafa que se propone enseñar a alumnos que inician la adolescencia tal como ella mismo se formó en la Facultad de Geografía e Historia.

Nos encontramos pues, ante un caso altamente curioso e interesante debido a las contradicciones que presenta. A saber: por una parte se encuentra el deseo de esta profesora de innovar su enseñanza adaptándola al entorno cercano y suprimiendo el uso de un material estandarizado y ajeno a las características medioambientales de los alumnos como es el libro de texto. Pero por otra, a pesar de estas intenciones innovadoras su metodología de enseñanza sigue manifestando altas dosis de los modelos tradicionales como ya hemos expuesto.

¿A qué se debe esto?. A pesar del riesgo que supone toda sugerencia que indague causas explicativas podríamos indicar las siguientes:

A) Su formación de especialista de la materia (es Licenciada en Geografía, pero sin haber cursado estudios ni de Magisterio ni de Pedagogía) le permite poseer un conocimiento profundo y rico de la estructura interna de los contenidos científicos de esta disciplina. Sin embargo, no es consciente de que la enseñanza de la misma en niveles educativos básicos requiere una transformación y adaptación específicas que convierta la estructura de conocimientos científicos en una estructura instructiva de ese conocimiento. Es decir, uno de sus errores, a nuestro modo de ver, es que la estructura de enseñanza de los contenidos de la geografía es la misma que la estructura de conocimiento científico de esa disciplina.

Esto se traduce en el tipo de metas que pretende lograr con sus alumnos: (a) que dominen los hechos, conceptos, principios y procedimientos de la geografía, y (b) que desarrollen las capacidades de análisis, interpretación y valoración de cualquier contenido geográfico.

B) Su formación como especialista e investigador de dicha disciplina al no tener correlato en formación pedagógica conduce a que no disponga del conocimiento necesario para explicar y reflexionar sobre su propio proceso instructivo, a la vez que le incapacita para idear otros procedimientos metodológicos de enseñanza diferentes al que desarrolla.

De este modo, P-4 reproduce en su aula el mismo modelo de enseñanza a través del cual aprendió en la Universidad el conocimiento de la geografía. Es decir, un modelo en el que lo relevante son la calidad del contenido de la conferencia o clase magistral del profesor, los informes o documentos que condensan el conocimiento disciplinar sobre un determinado tópico, y las tareas de análisis y discusión entre los alumnos de dicho material.

Ciertamente estos rasgos se asemejan a procesos instructivos de la enseñanza superior, válidos para sujetos con un pensamiento formal y abstracto desarrollado, pero que aplicado, sin las necesarias modificaciones y adaptaciones, a alumnos de 6º de EGB, en buena lógica, éstos seguramente no alcancen el rendimiento esperado, como así le sucede.

Es decir, en el fondo P-1 pretende conseguir en sus alumnos un aprendizaje de las CC. Sociales de naturaleza semejante a los aprendizajes que se adquieren en la formación universitaria de especialistas e investigadores de dicha materia.

Aquí en esta concepción intelectualizada y disciplinar de las Sociales, sin adecuarla y traducirla pedagógicamente a las características evolutivas de sus alumnos (adolescentes en tránsito de un pensamiento concreto al formal), descansaría la interpretación y justificación que estamos realizando de los desajustes entre sus deseos de mejorar e innovar su metodología con las prácticas tradicionales que realmente desarrolla.

Por ejemplo, el estudio geográfico del entorno no lo entiende como indagación o exploración del medio ambiente por parte de los alumnos con la finalidad de que éstos vayan construyendo sus propios conceptos a partir de los objetos, fenómenos o situaciones de la realidad. Por el contrario, ella interpreta el estudio del entorno como presentarles el conocimiento geográfico de ese medio ambiente cercano en vez del de regiones, países o continentes alejados de la realidad de los alumnos.

De modo semejante ocurre cuando quiere que sus alumnos aprendan las técnicas e

instrumentos de investigación geográfica. Es decir, no enseña dichos procedimientos a través del uso y aplicación de los mismos por los propios alumnos (bien a través de actividades, prácticas o trabajos), sino que los describe y explica conceptualmente porque piensa que es el proceso más idóneo para que los alumnos lo adquieran.

Estos dos pilares, es decir, una visión de la enseñanza como adquisición de los conocimientos y procedimientos de investigación de la geografía, y una visión del proceso metodológico como presentación de la información a través del profesor y/o materiales para ser analizada por los alumnos, son la base para explicar las contradicciones que presenta su desarrollo instructivo.

Es decir, por una parte querer romper con la enseñanza tradicional y con el libro de texto y por otra que el proceso de aprendizaje de los alumnos sea a través de la recepción, estudio individual sobre documentos escritos, ausencia de actividades, y sobre todo, y como consecuencia, que los alumnos no mantengan el interés y atención a las exposiciones de la profesora, no cumplimenten las tareas que les solicita, y en definitiva se aburran tanto en esta clase como en cualquier otra tradicional.

En este contexto, el material por ella elaborado toma una significación y funcionalidad de especial relevancia analizado a la luz de sus creencias y del modelo de enseñanza que desarrolla.

El modelo instructivo le demanda que ofrezca a los alumnos un material escrito que condense y establezca toda la información para el estudio de los contenidos. Este material tendría que ser el libro de texto. Sin embargo ella lo rechaza.

Suprime el libro de texto porque no se ajusta a la visión particular que tiene sobre la materia. El texto oferta conocimientos disciplinares universales, ajenos al contenido geográfico que pretende enseñar, es decir, la geografía de Canarias. Por tanto los argumentos contra el texto son de naturaleza epistemológica, no de naturaleza pedagógica.

Y por otra parte, debido a su visión de la enseñanza como transmisión nocional, y el aprendizaje como actividad de análisis documental individual, precisa de materiales escritos con los que el alumno pueda interactuar. Este material al no existir comercialmente tiene que ser elaborado personalmente por ella.

Por lo tanto, en esta clase, para cada lección y tema P-4 elabora documentación en la que presenta y desarrolla los contenidos de dicha lección que entrega a los alumnos para su estudio. Es decir, en esta aula no hay libro de texto comercial, sino fascículos elaborados artesanalmente a multicopista sobre la geografía canaria que en definitiva funcionan como un libro de texto.

Es decir, este material es un libro de texto, pero sin formato de texto comercial, pero con todas las deficiencias técnicas de un material elaborado artesanalmente.

Más aún, ella considera que las otras dimensiones constitutivas del material textual (ilustraciones, calidad tipográfica, colorido, composición, etc.) pueden ser elementos "distractores" de la información nocional que se presenta en los textos. Ello pone de manifiesto que lo relevante para este profesor es lo **qué** se dice, no importando **cómo** se presenta.

"Creo que no hay una gran diferencia (entre los libros de texto y sus apuntes)...

Entonces a lo mejor les puede resultar más atractivo si tienen un libro con más dibujitos y con tal otras cosas, pero también se les puede dispersar la atención.

Cada cosa tiene sus ventajas y sus desventajas".

Esta reflexión pone de manifiesto una creencia débil y simplista sobre los efectos de los medios de enseñanza. Reduce los mismos a mero hardware, a soportes donde lo relevante son los mensajes que portan. Por lo tanto para ella sus apuntes se configuran como más válidos que los textos comerciales porque presentan contenidos adecuados a los tópicos que ha identificado para el currículum de geografía que enseña sin considerar la calidad y forma de presentación de dicho conocimiento.

En conclusión, su visión del aprendizaje como un proceso de recepción y asimilación de información favorece su confianza en el potencial instructivo de los materiales nocionales. Pero su concepción particular de las CC. sociales no se corresponde con el conocimiento que se oferta a través de los textos escolares por lo que ha decidido sustituirlo en su práctica por material de elaboración propia.

P-4 es un profesor altamente preocupado por sus alumnos y por mejorar la calidad de su enseñanza. Sin embargo debido a una deficiente formación pedagógica y al énfasis en una concepción disciplinar de la didáctica de la materia desarrolla una metodología de enseñanza tradicional favorecedora de aprendizajes mecánicos de nociones y conceptos no adaptados a las características intelectuales de sus alumnos.

CASO A: LA INNOVACION CONSTANTE

Acción y reflexión, probar, ensayar y extraer consecuencias, idear nuevos proyectos y ponerlos en práctica. Pensar, leer, discutir, intercambiar, coordinar, ... Cuando un docente actúa así pocas probabilidades de fracaso existen.

Este es el caso de una profesora que quiere actuar profesionalmente. Y creo que lo consigue. Por ello la he etiquetado como el cambio, la innovación constante.

1) Identificación de la naturaleza de las decisiones tomadas por el profesor sobre los medios.

POR FAVOR COLOCAR AQUI CUADRO DE P-A

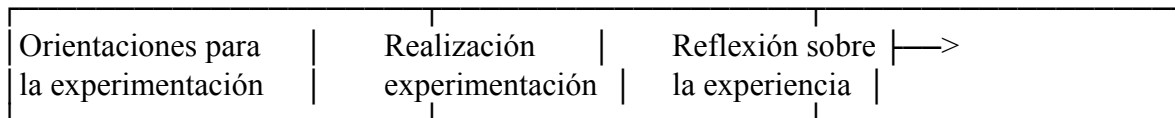
2) Uso de medios y desarrollo de enseñanza.

La estrategia instructiva general que desarrolla esta profesora se fundamenta básicamente en crear las condiciones para que los alumnos experimenten y cultiven sus propias habilidades

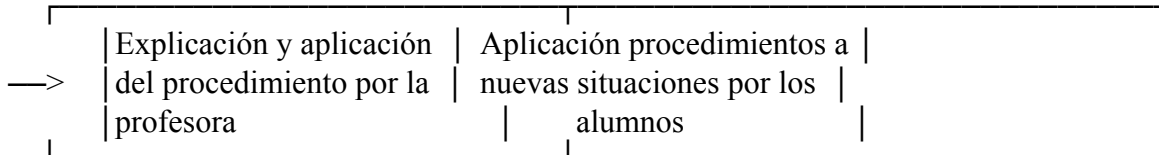
para la elaboración y uso del conocimiento. Es decir, su macroestrategia podría ser calificada de descubrimiento guiado. En la misma ella ofrece previamente los elementos necesarios (material, explicaciones de cumplimentación y uso del mismo), para que los alumnos trabajen autónomamente, y finalmente extraer las conclusiones o valoraciones globales del trabajo realizado. Esta se basan en que los alumnos analicen sus productos en función de los objetivos y criterios aportados por la profesora.

El esquema que pudiera representar su modelo de clase sería el siguiente:

FASE I: EXPERIMENTACION O DESCUBRIMIENTO GUIADO



FASE II: APRENDIZAJE DE PROCEDIMIENTOS



La naturaleza de las tareas observadas en este caso presentaban ya de por sí características que suponían ruptura con los modos de trabajo tradicionales. En concreto en la fase I los alumnos por un lado tenían que ser capaces de recorrer un espacio determinado (las instalaciones del centro escolar) según un itinerario preestablecido, orientándose, y por tanto interpretando un plano; por otra parte tenían que simular el rol de "guías turístico", lo que suponía tener que controlar al supuesto grupo de turistas (éstos eran alumnos de ciclo inicial), pero sobre todo tenían que ser capaces de verbalizar, explicar las características de los espacios visitados. Y finalmente se les demandaba que obtuviesen y registrasen determinados datos que sirviesen de base para su autocalificación.

Las asignaciones para cumplimentar esta tarea fueron comunicadas por la profesora a través de los documentos escritos que les entregó y reiteradas en explicaciones de la misma en el aula antes del inicio de la experiencia.

En este contexto de tarea el material cumplía dos funciones: (a) indicar a los alumnos cuáles eran los itinerarios, y (b) informar de las normas a las que habrían de ajustarse los alumnos en la realización y valoración de la experiencia.

La primera función, debido a la naturaleza altamente simbólica del material (un plano), exigía de los alumnos determinadas habilidades decodificadoras e interpretativas. Una incorrecta comprensión del material impediría la cumplimentación exitosa de la tarea.

Sin embargo el material de la segunda función (documento verbal que contenía los propósitos, explicaciones y criterios de evaluación de la experiencia) se convirtió en el instrumento de apoyo, de orientación que facilitase el desarrollo de la tarea para prevenir posibles dificultades.

A pesar de que la profesora en principio aportó todo tipo de clarificaciones sobre el

material y tarea, en el momento en que los alumnos empezaron a ponerla en práctica, ésta estuvo ajena a la misma, evitando ofrecer sugerencias de modo tal que perseguía que los alumnos funcionasen independientemente con la única ayuda del material entregado.

En este modelo es necesario destacar otros rasgos innovadores del mismo: el clima de relación y agrupamiento entre alumnos para la realización de la tarea, y el clima evaluativo de la misma.

Respecto al clima relacional, hemos de indicar que la cooperación entre alumnos fue una de sus características más llamativas. La responsabilidad de ejecución de las tareas no descansó nunca en individualidades, sino en pequeños grupos. La profesora al principio de la tarea provocó incluso el reparto de funciones entre los miembros que constituían cada grupo para incrementar la eficacia del mismo. En líneas generales, los alumnos así trabajaron.

Asimismo, la profesora compartió con ellos, y éstos así lo parecieron entender, las dificultades que supone la preparación y desarrollo de este tipo de experiencias. El trato por la profesora de sus alumnos como sujetos responsabilizados de sus acciones pareció ser una nota caracterizadora de las relaciones entre ambos.

El otro rasgo se refiere al clima evaluativo. En primer lugar, destaca el hecho de que la profesora previamente a la cumplimentación de la experiencia explicitó la necesidad de ser evaluada y los criterios que habría de tenerse en cuenta. En segundo lugar que el agente evaluador no iba a ser el profesor, sino los propios alumnos. Ello no provocó ningún sobresaltos en los mismos, sino que fue asumido con normalidad. Tercero que esta autoevaluación se basaba en el cumplimiento de una serie de criterios comportamentales fácilmente observables e identificables por los alumnos en su actividad. Y en último lugar, que la evaluación no se transformó en mera calificación, sino que se negoció entre toda la clase y la profesora una evaluación global de la tarea en función de los objetivos pretendidos.

Todo ello nos lleva a sugerir que esta profesora mantiene y desarrolla una concepción de la evaluación de carácter formativo, no centrado exclusivamente en la medición y calificación de los aprendizajes; no restringida a la evaluación del alumno, sino también a todo el proceso y experiencia; así como una visión de la evaluación como tarea compartida y negociada.

Estamos pues ante un modelo de enseñanza caracterizado por la actividad y participación de los alumnos en el desarrollo y evaluación del proceso instructivo. Modelo que manifiesta una clara voluntad de superar concepciones y prácticas tradicionales de enseñanza vinculadas a procesos de memorización, recepción informativa, control del rendimiento, ausencia de actividad, etc.

Y por supuesto, en este modelo se persigue evitar la dependencia de materiales textuales en cuanto únicas fuentes nocionales que le indican a los alumnos el conocimiento que tienen que almacenar en su memoria

Por el contrario, en este modelo de clase, el material se convierte en uno de los elementos circunstanciales que posibilitan el trabajo autónomo de los alumnos.

En torno al mismo esta profesora realiza tres decisiones relevantes:

(a) la elaboración personal del mismo en la fase preactiva. El material que emplearán los alumnos no es de naturaleza estandarizada y/o comercial, sino pensado y diseñado para sus características y las necesidades derivadas de la tarea;

(b) La explicación por la profesora de las características del material y cómo habría que utilizarlo. El carácter "guiado" de la estrategia demanda que ofrezca y señale en qué consiste el material, cómo y para qué debe ser utilizado. En la actividad del 'itinerario' ofreció todo tipo de orientaciones sobre cómo usarlo para cumplimentar la experiencia, y en la actividad de 'coordinadas' ejemplificó sobre el mismo la resolución de demandas semejantes a las que ellos inmediatamente tendrían que enfrentarse; y

(c) distribuirlo entre los alumnos y demandar que cumplimentasen las tareas con y sobre el material.

Así pues, en conclusión, las decisiones del profesor sobre el material se dirigen a posibilitar un trabajo autónomo por los alumnos, pero ofreciendo previamente las guías y orientaciones para cumplimentar las tareas asignadas.

La naturaleza de las actividades desarrolladas, el planteamiento metodológico de las mismas, los roles del profesor y alumnos, ..., evidencian que esta profesora ha adoptado y desarrolla su práctica instructiva en concordancia con los propósitos y atributos requeridos por el proyecto innovador de ciclo superior.

Pero no sólo su práctica se adecúa formalmente a una dinámica instructiva innovadora, sino que el desarrollo de la misma, la organización de sus elementos y los propósitos que se persiguen se generan a través de un proceso de reflexión consciente en torno a sus expectativas y experiencias, las directrices y orientaciones ofrecidas por el Gabinete de la Reforma y las formulaciones teóricas de la literatura pedagógica.

La actuación instructiva de esta profesora junto con la racionalidad reflexiva y en constante revisión de la misma convierte a este caso en un ejemplar representativo (aunque minoritario entre los casos estudiados) de una actividad docente en permanente reflexión y práctica innovadora.

3) La planificación y los medios de enseñanza.

Las tareas planificadoras de esta profesora se concentran en el diseño de las actividades que habrán de ser realizadas por los alumnos y sobre todo en la elaboración de materiales que éstos necesitarán para la cumplimentación de las actividades.

Asimismo tenemos que indicar que P-A no produce documentos planificadores o programaciones de enseñanza ya que voluntariamente (por deseo de ajustarse a las necesidades y directrices del proceso de experimentación del c. superior) ha optado por adoptar los productos de planificación ofrecidos por el Gabinete de reforma, aunque los mismos no son aplicados linealmente, sino que son readaptados a su contexto escolar y dinámica instructiva.

Los medios, por tanto, en la fase preactiva cumplen para esta profesora un papel relevante que se puede sintetizar en dos grandes tipos y funciones:

(a) Medios externos ya elaborados que ella utiliza para orientarse, apoyarse en la planificación de las actividades de la fase interactiva. Estos materiales externos son por un lado, los documentos curriculares diversos (programas, material de apoyo) que actúan como marco

referencial para la adecuación de su praxis al proyecto global de reforma. Y por otro, material pedagógico amplio (revistas pedagógicas, libros didácticos, guías del profesor, informes de experiencias educativas, ...) sobre los que se inspira para el diseño de las posibles actividades o experiencias de clase.

(b) Medios de elaboración propia. La preparación y producción de sus propios materiales es la tarea planificadora más compleja y relevante. La ausencia de materiales específicos para el ciclo superior en general, y en ciertos casos por la originalidad de las actividades proyectadas por ella, le obliga a que tenga que invertir numeroso tiempo y esfuerzo en la elaboración de los materiales de trabajo para sus alumnos.

Así pues, la fase previa de enseñanza para esta profesora gira, por una u otra razón, en torno a los materiales. En un caso como recursos referenciales, orientadores y sugeridores para la planificación de la actividad, y en otro como objeto tecnológico sobre el que invertir su tiempo planificador para producirlo.

Siendo la actividad el eje sobre el que pivota su desarrollo instructivo, en buena lógica, ella concentra sus esfuerzos de diseño sobre las mismas, aunque éstas no son generadas y posteriormente aplicadas de modo puntual o indiscriminado.

El marco cohesionador y que orienta el rumbo de su quehacer instructivo (del que deriva los objetivos y contenidos) viene modulado por los documentos planificadores de la reforma, y el discurso justificativo de las acciones que implementa lo deriva de la bibliografía pedagógica.

Es decir, el diseño de su enseñanza, aunque no se materialice en un documento escrito, responde a un patrón mental estructurado derivado del contraste entre su propia experiencia y de la reflexión teórica sobre la misma.

Lo anterior no es trasladable a su praxis en la producción de materiales. Estos son elaborados más como una solución inmediata a los problemas que emergen del diseño de sus actividades, que como instrumentos que internamente posibilitan un impacto deseable de aprendizaje.

Los criterios de producción de materiales los deriva y dirige a ofertar a los alumnos aquellos materiales imprescindibles para cumplimentar las actividades sin tener en cuenta la calidad y estructura interna de los mismos, la adecuación del diseño de sus atributos a las características intelectuales de sus alumnos, la presentación simbólica de los mensajes, etc. Es decir, la elaboración de dichos materiales se realiza en función de criterios empíricos y bajo un proceso excesivamente artesanal y carente de una racionalidad teórica y tecnológica que lo avale.

4) Concepciones pedagógicas y la racionalidad en el uso de los medios.

Esta profesora, P-B, podríamos caracterizarla como una persona que posee un cuerpo de conocimientos pedagógicos altamente estructurado. La reflexión teórica de la función de la escuela como subsistema social, la enseñanza como un proceso abierto e interactivo entre teoría y praxis, su concepción del rol profesional del profesor como sujeto en constante revisión y reciclaje, la concepción del aprendizaje como un proceso de descubrimiento y adquisición de habilidades, permiten identificar a esta profesora como un caso bien diferenciado de los restantes

en cuanto posee un marco teórico que conscientemente utiliza para avalar y dar sentido a su práctica profesional.

Por lo tanto, la praxis que esta profesora manifiesta en sus decisiones de uso de medios en gran medida es una proyección de su concepción general de la enseñanza.

Sus acciones instructiva con los medios se caracterizan por el uso de materiales poco nocionales, variados en función de la naturaleza de actividad realizada, actúan como instrumentos de trabajo en manos de los alumnos, están vinculados a los contextos y entorno de la clase, y en su mayoría son de elaboración propia. Estos rasgos se vinculan a las visiones de enseñanza declaradas por ella.

Su concepción de la misma se apoya en una visión del aprendizaje como un producto derivado de la activación de una serie de actividades intelectuales en la cumplimentación de una serie de tareas por los alumnos. El aprendizaje, para P-B, consiste más en una actividad constructiva que receptora. Por lo que se autootorga el rol de organizadora y ofertadora de las condiciones para que dicho proceso de aprendizaje se genere. La actividad es pues, el procedimiento inductor del aprendizaje.

En su afán de cultivar y potenciar una multiplicidad de destrezas en los alumnos diversifica el tipo de actividades que oferta y éstas en consecuencia requieren de un material específico y variado. El uso por tanto de diversos medios (aunque muy restringidos a los de naturaleza impresa) viene explicada porque el criterio de selección de los mismos se derivan de las necesidades de las actividades puestas en práctica.

A su vez, ello lleva a que el material no sea un mero soporte informativo, sino que básicamente éste funciona como un recurso sobre el cual interaccionar y operar los alumnos, bien para consultar, bien para aplicar, bien para analizar, bien para ejecutar algún trazo u otra acción sobre el mismo. El material funciona por tanto, como soporte para la actividad más que como soporte nocional.

Su discurso conceptual sobre la enseñanza no le orienta hacia una conceptualización sobre los medios tan formal y específica como aquí estamos exponiendo. Incluso pudiéramos afirmar que la racionalidad sobre los medios, a diferencia de la racionalidad sobre su práctica docente, es poco estructurada y no suficientemente explícita.

Ella dispone de un marco conceptual sobre la enseñanza orientado teóricamente. Este le genera una racionalidad didáctica suficientemente potente que le avala y da sentido a la estrategia metodológica que implementa.

Dicha estrategia es una clara opción por la metodología activa y por procesos de aprendizaje a través del descubrimiento. Su puesta en práctica supone que los distintos elementos que componen la enseñanza pivoteen en torno a la actividad como núcleo-eje. Y entre ellos se encuentran los medios. Por lo que, la débil reflexión que construye sobre los mismos se deriva de una prámatica de uso de los mismos supeditada a la naturaleza de las actividades que desarrolla.

Es decir, su práctica con los medios se deriva de las demandas empíricas que supone el poner en práctica una concepción activa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, podemos concluir que sus decisiones y acciones con los medios no son

generadas desde un conocimiento teórico o conceptual específico sobre este componente didáctico, sino que se derivan y son producto de las necesidades de las situaciones instructivas que pone en práctica desde su marco conceptual de enseñanza.

CASO B: CON GANAS, RENOVARSE ES POSIBLE

Estamos ante un ejemplo realmente significativo. Es una profesora que a lo largo de su vida docente ha enseñado con libro de texto y lo que ello supone, y que ahora se encuentra experimentando otros modos de enseñar.

Y lo mejor de ello es que le gusta, y que percibe que sus alumnos están más motivados y que también aprenden.

1) Identificación de la naturaleza de las decisiones tomadas por el profesor sobre los medios.

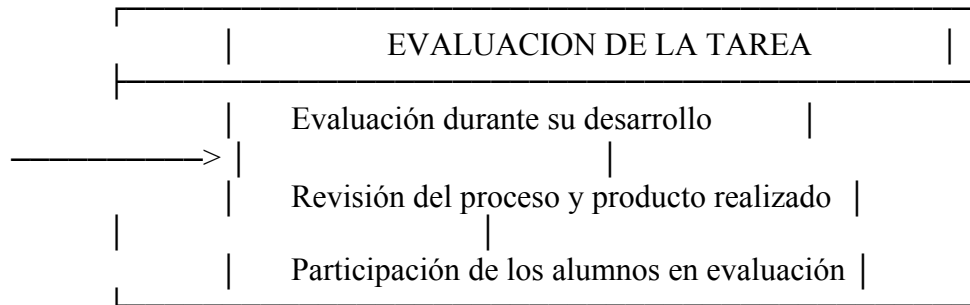
POR FAVOR COLOCAR AQUI CUADRO DE P-B

2) Uso de medios y desarrollo de enseñanza.

El planteamiento general del desarrollo instructivo de este caso responde a la implementación de una estrategia de descubrimiento guiado. Es decir, el aprendizaje de los alumnos no se obtiene a través de un proceso de recepción del conocimiento expuesto por la profesora, sino a través de un proceso en el que éstos lo elaboran a partir de las orientaciones y materiales que la profesora ofrece.

El proceso instructivo observado en las clases de este caso pudiéramos representarlo como sigue:

PREPARACION DE LA TAREA	CUMPLIMENTACION DE LA TAREA
Identificar demandas	Trabajo autónomo de los alumnos sobre los materiales
Orientar y explicar proceso de elaboración del trabajo	Supervisión y asesoramiento de la profesora
Ofertar material de apoyo	



Este patrón de enseñanza presenta una secuencia en que los fenómenos de la clase se concentran en la preparación de la tarea (identificación de las demandas, orientaciones general del profesor sobre la tarea, y selección del material necesario para la misma), cumplimentación de la tarea (a través del trabajo de los alumnos y bajo la supervisión de la profesora), y finalmente la evaluación (revisión colectiva del proceso y productos de trabajo).

En este modelo de clase, el trabajo y actividad de los alumnos se constituye en el eje sobre el que se articula el proceso y demás componentes de enseñanza. Este trabajo se apoya sobre dos pilares que son fuente de inspiración y de guía: (a) las orientaciones de la profesora para identificar el qué deben realizar y cómo hacerlo, y (b) el material bibliográfico que los alumnos consultan para extraer la información permanente para cumplimentar su trabajo. Sin una de estas dos condiciones la estrategia no podría funcionar.

En este sentido, la profesora constantemente estuvo ofreciendo las directrices y apoyos necesarios para que los alumnos superasen exitosamente las demandas de las tareas. Esta ayuda se materializó en la oferta de la documentación pertinente que contenía la información sobre la cual trabajar los alumnos, así como durante su cumplimentación ofreciendo las explicaciones y orientaciones a aquellos grupos que lo solicitaban o bien por iniciativa de ella.

Por otra parte los materiales utilizados fueron en su totalidad impresos. Sin embargo éstos fueron variados: documentación elaborada por P-B, mapas mudos, mapas escolares, atlas, libros de texto y otros libros de consulta. Asimismo la profesora reclamó y reiteró la necesidad de prestar atención especial (debido a la naturaleza del tema estudiado, "La Comunidad Económica Europea") a los medios de comunicación de masas (prensa, radio y TV) para que con las noticias recogidas poder desarrollar futuras actividades.

El tipo de agrupamiento de los alumnos fue altamente variable en función del tipo de actividad realizada. En unos casos (introducciones y explicaciones de la profesora, así como los debates de la clase) se trabajó a nivel de todo el grupo de clase, en otros (cumplimentación de fichas de trabajo) se realizaron individualmente, y finalmente (en la elaboración de un informe sobre la CEE) se constituyeron pequeños grupos de trabajo.

Esta variabilidad de agrupamientos afectó a la flexibilidad y autonomía de los alumnos tanto para agruparse con los compañeros, como para moverse libremente en el intercambio de materiales entre grupos y realizar consultas a la profesora o compañeros. A pesar del alto grado de autonomía de movimientos de los alumnos en el aula parecía existir un esquema de normas implícitas de comportamiento asumidas y respetadas por éstos sin que la profesora en ningún

momento tuviera que recordarlas.

Otro dato destacable de este caso fue el referido a la evaluación. A pesar de que ésta fue una tarea importante durante la clase no supuso que los alumnos la viviesen con tensión, sino que por el contrario parecieron actuar ante la misma como si fuera una actividad más del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación fue planteada por la profesora como una reflexión y toma de conciencia por parte de los alumnos de los productos realizados por ellos. Esta se realizó públicamente discutiéndose en la clase tanto las calificaciones que ella había puesto a los trabajos individuales, como la valoración de que eran merecedores los informes grupales.

En conclusión, estamos ante un caso que manifiesta un proceso instructivo, en el que lo que la profesora persigue es crear las condiciones para que sean los propios alumnos quienes vayan adquiriendo a través de la actividad su propio conocimiento.

En este contexto, el material se configura como piedra angular que permite a los alumnos seleccionar, analizar, discutir, clasificar, ..., en definitiva construir el conocimiento del tema estudiado.

Dicho de otro modo, podríamos sugerir que el papel asignado por la profesora a los medios viene determinado por las necesidades y naturaleza intrínseca de la estrategia. Las decisiones que en torno a los medios realiza P-B no persiguen facilitar la comprensión de un discurso semántico-nocional por los alumnos, puesto que esta intencionalidad y acción instructiva no ocurre, sino que las decisiones sobre los medios en la fase interactiva se concentran en facilitar la disponibilidad de distintas fuentes documentales para que los alumnos interactúen sobre las mismas y construyan su propio discurso semántico.

3) La planificación y los medios de enseñanza.

La planificación para esta profesora en la actualidad, desde que participa en el proceso de experimentación de la Reforma del C. Superior, posee una especial relevancia. Ello viene dado porque la planificación previa de sus cursos de acción instructiva facilita neutralizar sus inseguridades e incertidumbres que siente debido a que está pudiendo en práctica una metodología novedosa para ella.

Vamos a continuación a analizar detenidamente dicha práctica en esta fase.

En primer lugar, llama la atención la poca relevancia concedida a lo que es la organización general del desarrollo de la materia, es decir, de una planificación anual para todo el curso académico.

Este dato proviene por una parte, de la propia dinámica instructiva que implementa (elección de temas-eje o centros de interés bien a propuesta de los alumnos, bien por decisión del equipo docente de ciclo superior del centro, o bien porque surge dicho tema como problemática de la actualidad social) que se caracteriza por una cierta improvisación/flexibilización de los tópicos que van a trabajar en clase.

Y por otra, por su situación personal como docente que está experimentando una profunda renovación de sus prácticas instructivas anteriores en las CC. Sociales, provocado por

el contexto de la Reforma, que se materializa en la indefinición de proyectos de enseñanza a largo plazo (tal como supone diseñar o planificar todo un curso).

En segundo lugar, esta profesora concentra sus esfuerzos en la planificación de lo que son unidades temáticas y temporales más específicas, aunque sean a nivel de trimestre. De este modo, en este nivel identifica y se guía por objetivos definidos y centrados en el tópico que será trabajado en ese trimestre.

Dichos objetivos se dirigen a que los alumnos desarrollen tanto destrezas en el uso de procedimientos de estudio de la geografía (tales como localizar puntos geográficos en mapas, usar gráficas y escalas) como potenciar habilidades propiamente cognitivas (establecer comparaciones, analizar datos, discriminar y clasificar), así como capacitarlos para la recogida y definición de los conceptos y hechos relevantes del contenido estudiado.

Pero lo destacable de este nivel planificador temático, es la conexión existente entre estos objetivos y el numeroso conjunto de actividades diseñadas para que los alumnos a través de su trabajo logren los objetivos señalados. Estas se caracterizan por su variedad: buscar información para obtener datos, partir de determinados criterios para realizar clasificaciones, realizar reflexiones y razonamientos para producir ensayos, buscar soluciones a problemas planteados, otras actividades implican destrezas motrices como el dibujar, colorear, recortar, etc.

Como puede comprobarse la planificación de P-B persigue básicamente orientar y estructurar cómo debe desarrollarse el trabajo académico de los alumnos, es decir, identificar y organizar a través de qué actividades éstos estarán ocupados durante el tiempo de la clase. Es pues, una planificación donde la principal preocupación parece ser el disponer de ejercicios, operaciones y actividades que serán puestas en práctica en el aula.

En tercer lugar, con respecto a los materiales implicados en esta fase, hemos de indicar lo siguiente:

(a) El diseño de las anteriores actividades se materializa en la elaboración de fichas de trabajo para sus alumnos. Fichas que son diseñadas teniendo en cuenta la profesora que el nivel y ritmos de aprendizaje de sus alumnos no son homogéneos. De este modo, construye fichas básicas para que todos los alumnos las cumplieran, y otras complementarias o de refuerzo para aquellos que con mayor facilidad realizan las primeras.

De esta forma, P-B persigue poder atender y concentrar su atención en el aula sobre aquellos alumnos que presenten mayores dificultades.

(b) En cuanto a los recursos en los que se inspira y apoya para realizar la planificación los libros de textos y sus correspondientes guías didácticas parecen ser sus fuentes preferentes. Es curioso cómo en esto se produce un cierto desajuste entre el proceso que está experimentando (adopción de las recomendaciones y orientaciones ofrecidas desde la Reforma) que está provocando una transformación de su práctica profesional, con el uso como únicas fuentes referenciales de consulta los materiales textuales tradicionales. Es pues sintomático la ausencia de referencias a los materiales y modelos de lección que le son ofertados desde el Gabinete Técnico de Reforma.

En conclusión, las demandas innovadoras del contexto de reforma en el que trabaja y la ausencia de materiales comerciales adecuados son los dos factores que están incidiendo en el tipo

de actividad planificadora que en la actualidad desarrolla.

Por una parte ha asumido que la enseñanza debe dirigirse a provocar, estimular el cultivo de habilidades y actitudes en los alumnos más que la adquisición y almacenamiento de conocimiento disciplinar. Ello ha provocado que el diseño de actividades como contexto facilitador de experiencias de aprendizaje sea el eje de su planificación.

Pero por otra, no dispone de recursos materiales que le sugieran, oferten bancos de actividades a seleccionar, ni de materiales que dirigidos a los alumnos les permitan cumplimentar dichas actividades.

Esto le empuja a que tenga que invertir mucho tiempo y esfuerzos en acciones de planificación en una doble dirección: el diseño de las actividades y la elaboración de materiales para sus alumnos.

De este modo, esta pormenorizada previsión de las tareas que van a ser desarrolladas en clase le confieren un cierto grado de confianza y seguridad en su trabajo en el aula, ya que se encuentra vivenciando un cambio en su práctica profesional que todavía no domina.

4) Concepciones pedagógicas y racionalidad en el uso de los medios.

Esta profesora, P-B, es ante todo un docente que se encuentra en un periodo de reciclaje profesional, de abandono de procedimientos, propósitos y rutinas instructivas tradicionales para ensayar, experimentar nuevas formas de pensar y actuar en la enseñanza.

La adopción y permeabilidad de esta profesora hacia formas y técnicas metodológicas más activas e innovadoras parece derivarse de sus creencias de enseñanza lo que permite que no entren en contradicción las mismas con los presupuestos didácticos de la reforma.

De este modo, su preocupación por la motivación y características de los alumnos, su creencia en que éstos deben ser los protagonistas del aprendizaje, su concepción globalizadora de la enseñanza, el papel que deben jugar las Ciencias Sociales en la EGB alejada de perspectivas estrictamente nocionales, y sus metas de logro de un desarrollo integral de los alumnos como ciudadanos y personas dotadas de destrezas y actitudes necesarias para el comportamiento social, han facilitado que haya asumido y puesto en práctica sin grandes dificultades y desasosiegos los atributos de una metodología activa.

P-B manifiesta interés y satisfacción en cómo está desarrollando su enseñanza desde que participa en la experimentación. Prueba de ello es que la mayoría de sus respuestas han tendido en concentrarse en los aspectos metodológicos y acontecimientos de su vida instructiva. Y bajo su discurso parece esconderse la fascinación por el misterio que está descubriendo (nuevas formas de enseñar).

Para ella, tales cambios se manifiestan en rasgo como los siguientes: el estudio del entorno, mayor énfasis en la actividad del alumno y supresión del texto único y uso de multiplicidad de materiales, lo que le posibilita el desarrollo de otro proceso de trabajo en el aula.

La motivación, interés, participación de sus alumnos en las tareas de la clase es para ella la mejor garantía y criterio de la eficacia de la experimentación de la reforma.

Este proceso de cambio profesional lógicamente también abarca al número y modos de uso de los materiales. Y uno de los signos que mejor evidencian dicho proceso está siendo la sustitución del uso exclusivo del texto escolar por una multiplicidad de materiales.

Sin embargo, piensa y reflexiona sobre los medios en términos de funcionalidad instructiva (cambios en la organización de la clase, en el tipo de medios empleados, cómo trabajan los alumnos con los mismos, etc.), pero nunca como un componente del proceso instructivo que posean rasgos y efectos moduladores sobre el aprendizaje.

Desde su perspectiva son un apéndice o elemento tangencial del proceso de enseñanza, aunque necesario. Tangenciales en cuanto lo relevante son las experiencias (actividades) que deben realizar los alumnos, y necesarios porque cada actividad (acciones de los alumnos sobre objetos culturales) requiere de materiales para su cumplimentación.

Aquí descansa su visión sobre los medios, es decir su conocimiento no se fundamenta sobre su potencial instructivo, sino sobre la utilidad de los mismos derivada de las necesidades de la puesta en práctica de actividades.

En conclusión, P-B es una profesora con un pensamiento pedagógico abierto, sensible y permeable hacia aquellos presupuestos y principios pedagógicos que impliquen otorgar mayor protagonismo al alumno y que favorezcan el desarrollo integral de su persona.

Estas creencias han posibilitado que fácilmente haya adoptado y asumido el proyecto global de la reforma.

Ello se está traduciendo en una modificación en su práctica instructiva en el sentido que está incorporando a la misma procedimientos que implican el desarrollo de una metodología activa.

Los medios en este proceso de innovación se han visto afectados en la medida de que ha abandonado el uso exclusivo del texto introduciendo en el aula variados tipos de materiales, y en un uso no dirigido a convertirlos en meros transmisores o presentadores del conocimiento nocional, sino en instrumentos posibilitadores del trabajo autónomo de los alumnos.

Pero a su vez, esta perspectiva de uso de los medios no es apoyada en una fundamentación teórica explícita, sino en una visión funcional de los mismos ya que el modelo de enseñanza que está desarrollando así se lo requiere.

CASO C: CAMBIAR LOS MEDIOS PARA QUE TODO SIGA IGUAL

Este es un buen ejemplo que refleja que aunque se cambie la escenografía de la clase, si ese cambio no es asumido e interpretado en sus términos adecuados, el modelo de enseñanza anterior se mantiene.

Este caso representa a ese docente que se autoconvence de que es un innovador porque ha renovado el ropaje con el que vestía su práctica educativa y le ha puesto un discurso vinculado a los nuevos tiempos.

Pero creo que todo permanece igual.

1) Identificación de la naturaleza de las decisiones tomadas por el profesor sobre los medios.

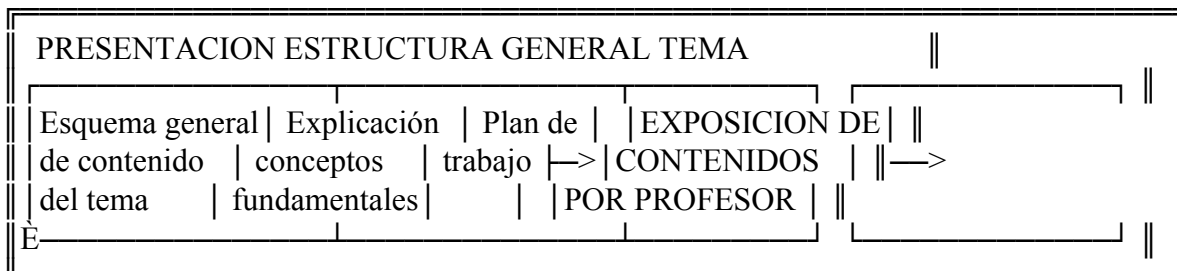
POR FAVOR, COLOCAR AQUI CUADRO DE P-C

2) Uso de medios y desarrollo de enseñanza.

Este profesor desarrolla en su clase un proceso metodológico en consonancia con las características de una estrategia expositiva. Las dos grandes fases de la misma (presentación de la información y oportunidades para la práctica) reflejan el proceso instructivo acontecido en el aula.

El esquema general que representa a la misma es el siguiente:

Fase 1: Presentación de información



Fase 2: Práctica



En este modelo de clase las decisiones y acciones de este profesor se concentraron en exponer, explicar presentar los conceptos, hechos, principios y/o procedimientos relevantes de la lección para en un posterior momento ofrecer y organizar situaciones prácticas que permitiesen a los alumnos aplicar ese conocimiento. Estas dos fases se implementaron cíclicamente a lo largo del desarrollo de la lección para cada uno de los tópicos de la misma.

La fase de presentación de información fue responsabilidad exclusiva del profesor convirtiéndose éste en la única fuente emisora de mensajes para los alumnos.

En estas exposiciones verbales el profesor se apoyó sobre tres tipos de materiales: (a) un libro de texto (que solamente él utilizó) de donde extrajo y leyó las definiciones de los conceptos explicados; (b) la pizarra, que usó como soporte para reproducir las definiciones del texto para que los alumnos las copiaran en sus cuadernos; y (c) una ficha elaborada por él mismo que distribuyó entre los alumnos. Parte de su exposición se apoyó en una ilustración de la ficha que

fue utilizada como complemento icónico de lo expuesto verbalmente.

La fase de aplicación práctica del conocimiento fue menos relevante que la anterior, por lo menos en lo que se refiere al tiempo académico invertido en la misma respecto a la otra.

Esta fase demandó un mayor actividad del alumno siempre a instancias del profesor.

En la misma se emplearon diversos recursos (atlas, periódicos) que ofrecían codificada gráficamente los conceptos explicados anteriormente de forma verbal. Estos recursos se emplearon en un primer momento por el profesor para ejemplificar cómo se interpretaban los símbolos del material. y en uno segundo como recursos de apoyo para la cumplimentación de actividades por los alumnos.

Es de destacar que tanto en el periodo de presentación de la información como el de aplicación, los productos de cada uno de ellos fueron orientados por el profesor para que se plasmasen en un cuaderno individual del alumno. Los conceptos y definiciones, las fichas elaborados por el profesor, las actividades propuestas y otras debían ser adjuntadas a dicho cuaderno.

El énfasis otorgado por el profesor al mismo se apoya en la necesidad, que éste siente, de que los alumnos dispongan de algún material que permita la estabilidad de los conocimientos disciplinares trabajados. Es decir, en este contexto instructivo el profesor otorga al cuaderno del alumno un rol semejante a un libro de texto en cuanto recurso que posibilite la consulta permanente y el estudio individual del conocimiento.

Esto es debido a que este profesor debido al tipo de estrategia expositiva que desarrolla siente la necesidad de contar con algún material destinado a los alumnos que sistematice y presente el conocimiento para que éstos lo adquieran a través de su decodificación lectora.

Ciertamente el libro de texto se configuraría como el recurso idóneo para estos propósitos. Pero debido a las "circunstancias innovadoras" del ciclo superior, que P-C entiende como no permitir el uso del texto por los alumnos, se enfrenta con el dilema de necesitarlo, pero no poder emplearlo.

Ante dicho dilema ha optado por producir artesanalmente un conjunto de materiales textual (fichas) específicos para cada unidad temática.

Estas fichas tanto por el origen de las mismas (sus contenidos, imágenes y ejercicios son reproducciones literales extraídas por el profesor de los libros de texto) como por la pragmática de uso de las mismas en la clase (material informativo y sugeridor de actividades para el estudio individual de los alumnos) son concebidas y utilizadas por el profesor como un recurso vicario-sustitutivo del texto escolar.

Es decir, este profesor se encuentra ante el dilema de que por una parte no emplea el libro de texto (así autolegitima una supuesta práctica innovadora), pero por otra necesita un tipo de material textual (con atributos y roles instructivos semejantes al texto) que le permitan desarrollar su estrategia de enseñanza basada en la exposición del conocimiento.

Dicho de otro modo, podríamos sugerir que en esta clase, a pesar de que el tipo de materiales empleados se ajusten a los de una metodología innovadora (ausencia del texto escolar, material de elaboración propia, recursos del entorno, ...) contextualizados en el proceso metodológico desarrollado responden a propósitos y necesidades emanadas de una estrategia que persigue la recepción del conocimiento por los alumnos.

A saber: los materiales se convierten en depositarios de los contenidos que deben adquirir los alumnos a través de su estudio individual y en fuentes sugeridoras de los ejercicios que éstos deben realizar para poner en práctica y aplicar los conocimientos nocionales previamente recibidos.

3) La planificación y los medios de enseñanza.

Para este profesor la fase preactiva es altamente relevante a la que le dedica un tiempo y esfuerzo personal notable. Las tareas y productos planificadores son de dos tipos: (a) seleccionar y organizar minuciosamente los contenidos y actividades que desarrollará en la clase; y (b) elaborar los materiales destinados a los alumnos, fichas correspondientes a cada núcleo de contenido.

El eje sobre el que elabora los distintos componentes que planifica es el contenido nocional de la lección. Tanto la estrategia expositiva desarrollada como su concepción de enseñanza de la materia son coherentes con esta práctica planificadora orientada siempre por el propósito de facilitar la adquisición del conocimiento disciplinar por los alumnos.

Por otra parte, el hecho que ambas tareas planificadoras (organización contenidos y actividades, y elaboración de fichas) se base y deriven de la consulta de los libros de texto reflejaría que este material (a pesar de no ser utilizado por los alumnos) sigue actuando como fuente referencial de guía de las actividades docentes. Es decir, los temas seleccionados en su planificación anual, los apartados que constituyen cada tema, los conceptos que presenta a los alumnos, las actividades, contenidos e ilustraciones de las fichas son extraídos, con mayor o menor literalidad, de las páginas de los textos.

Todo lo anterior muestra que la planificación de la enseñanza de P-C no se orienta ni persigue ajustarse a las directrices y guías emanadas desde el Gabinete de la Reforma, sino que la planificación sigue siendo una tarea derivada de sus propósitos y prácticas instructivas personales anteriores.

No ha asumido ni la filosofía, ni los principios, ni los procesos y procedimientos de la metodología activa propiciada por la innovación del ciclo superior.

La planificación sigue siendo por tanto una actividad dirigida a que el profesor sepa qué contenidos debe impartir y en qué secuencia, así como disponer de una serie de actividades que propondrá a los alumnos para que apliquen dicho conocimiento. Pero ante la situación provocada por la experimentación de nuevos programas ha surgido una nueva tarea para la fase preactiva: al no existir materiales comerciales para los alumnos, P-C debe elaborarlos.

El proceso de producción de materiales es lógicamente muy artesanal y con una alta desconsideración de los criterios pedagógicos relevantes para su diseño. Es más, el único criterio que parece utilizar es la adecuación de los contenidos y actividades presentadas en el material a los tópicos de la lección.

Esto manifiesta por una parte la ausencia de una racionalidad o tecnología para la producción de medios mínimamente apoyada teóricamente, y por otra una visión de los medios dirigida a ser utilizados como meros soportes informativos (informan de los conceptos, principios o procedimientos que deben aprender los alumnos, e informan de las actividades que deben realizar).

Estos datos ratifican su visión de este material como recurso ideado y utilizado como sustituto del libro de texto: los componentes de estas fichas son extraídos de los textos y el propósito del profesor es que el conjunto de estas fichas se conviertan en un material de estudio individual del alumno. es decir, pudiéramos sugerir que su propósito planificador es ir elaborando un texto escolar por fascículos para que los alumnos lo vayan coleccionado a lo largo del curso.

Así pues, la planificación de este profesor consiste en dotarse de un marco referencial organizador del contenido y actividades de la lección y del material básico que debe emplear el alumno. Estos productos se elaboran ajenos a las orientaciones curriculares del c. superior, y se inspiran y derivan preferentemente de los textos escolares. Su concepción nocional de la enseñanza, el patrón metodológico desarrollado y la ausencia de material textual comercializado serían los factores que incidirían en su actual práctica planificadora.

4) Concepciones pedagógicas y la racionalidad en el uso de los medios.

A pesar de que la participación en la experimentación de la reforma está provocando algunas modificaciones en la práctica instructiva y planificadora de este profesor (algunos signos de ello serían que no sólo demanda recuerdo de información, sino también su aplicación; ha incrementado el número de actividades que pone en marcha en clase; elabora fichas para los alumnos; utiliza materiales del entorno) su patrón general docente continúa cultivando preferentemente aprendizajes por recepción de contenidos nocionales, lo cual, en cierta medida, reflejaría que no ha adoptado ni asumido plenamente las demandas innovadoras del ciclo superior.

La razón de ello parece fundamentarse en que sus concepciones pedagógicas no han intetrado los principios psicodidácticos de la reforma. Para este profesor la enseñanza sigue siendo básicamente un proceso de formación cultural e intelectual de los alumnos que les prepare para la superación de futuros niveles educativos. En esta línea concibe el aprendizaje más como un procesamiento de información que como un procesamiento de experiencias.

De este modo aspira a que sus alumnos adquieran y comprendan los conceptos, principios y procedimientos de las CC. Sociales a través del aprendizaje por recepción. Ciertamente esta fundamentación psicológica del aprendizaje no la posee formalñizada ni orientada teóricamente, sino que es parte de su repertorio de convicciones pedagógicas.

Esta concepción del aprendizaje está íntimamente vinculada a su concepción de enseñanza de la materia. es decir, P-C concibe el proceso instructivo como la presentación organizada por el profesor de los contenidos básicos disciplinares, así como la oferta de ejercicios que demanden a los alumnos a utilizar los conocimientos previamente explicados por el profesor.

Partiendo de estos dos principios básicos, es decir, (a) aprendizaje por recepción del alumno que se proyecta en su práctica en la exposición del profesor y el posterior estudio individual de los contenidos por los alumnos, y (b) que la secuencia de enseñanza sea presentación

previa de la información para su posterior aplicación, estaríamos en condiciones de identificar y explicar la funcionalidad que este profesor otorga a los medios en su enseñanza.

En primer lugar, y derivado del primer principio, los medios (en especial las fichas y el cuaderno del alumno) se configuran como soportes condensadores del conocimiento que deben aprender los alumnos. En este sentido, el profesor utiliza aquellos tipos de medios de naturaleza textual ya que éstos por sus características intrínsecas (permite el trabajo individualizado, presenta la posibilidad de feed-back siempre que se desee, expone y desarrolla todos los contenidos que deben aprenderse de la materia, éstos están adaptados al nivel y características de los alumnos) le resultan ser los más apropiados para el aprendizaje requerido a los alumnos.

Como ya expusimos anteriormente, este profesor ha sustituido al libro de texto por las fichas que entrega a sus alumnos, pero éstas juegan el mismo papel que un texto escolar empleado en su sentido tradicional. También en su momento no referido a esta paradoja: por una parte este profesor ha interpretado que la innovación del ciclo superior consiste, entre otros rasgos, en que sus alumnos no utilicen el libro de texto, pero por otra parte, inconscientemente él está entregándoles periódicamente a los alumnos fichas temáticas que por su diseño (derivado de los libros de texto), sus componentes (contenidos, ilustraciones, ejercicios) y su funcionalidad (permitir el estudio individual del alumno de lo explicado en clase) se convierten en un "texto escolar" con las lógicas y mayores deficiencias que los comercializados.

En su visión del aprendizaje por recepción él es consciente que sus explicaciones y/o ejercicios de la clase no son suficientes para que los alumnos "reciban", es decir, comprendan y recuerden, los conocimientos. Lo anterior debe ser complementado con el esfuerzo individual de cada alumno sobre el material que presente, exponga y desarrolle dicho conocimiento. Aquí se justifica la necesidad de uso de medios textuales que establezcan y mantengan permanente el mensaje ofrecido.

Respecto al segundo principio, es decir el desarrollo de una secuencia metodológica que sea presentación del conocimiento por el profesor para su posterior aplicación por los alumnos, los medios funcionan básicamente como instrumentos que posibilitan bien la exposición del profesor, bien la actividad del alumno. Para la primera situación los medios son empleados por el profesor para incrementar la eficacia de sus mensajes verbales. Por ello tiende a emplear soportes para informaciones icónicas (p.e. pizarra, ilustraciones).

El sabe que la exposición verbal incrementa su impacto en los alumnos si ésta es apoyada con gráficos y otras simbolizaciones representadas icónicamente. Es decir, las decisiones del profesor sobre los medios se apoyan en el principio de la eficacia comunicativa de la redundancia verbo-icónica de los mensajes.

Ciertamente la justificación racional de lo anterior que posee este profesor es más débil y está menos articulada formalmente que tal como la hemos descrito. Este principio está derivado de un conocimiento experiencial de dichos efectos.

Para las situaciones de aplicación práctica del conocimiento, los medios aparecen como instrumentos de trabajo en manos de los alumnos para que éstos cumplan las actividades. En este caso, el profesor desconoce completamente los porqués, justificaciones, argumentaciones que avalen la práctica instructiva que sugiere. El uso de medios diversos, como pueden ser los atlas y periódicos, surgen de la necesidad de que en su clase se introduzcan materiales variados

porque así lo exige la reforma, y a veces porque así se lo requieren las características de algunas actividades, no porque haya realizado reflexiones o lo derive de una racionalidad teórica sobre los efectos de los medios en el aprendizaje.

En síntesis, habremos de indicar que las decisiones de uso de medios por este profesor, aunque en los medios empleados se han adaptado formalmente a los requisitos de la reforma, la naturaleza, intencionalidad y racionalidad del uso de los mismos siguen respondiendo y se derivan de una concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos disciplinares a través de un proceso expositivo y entendiendo el aprendizaje como recepción de información y estudio individual de la misma.

De este modo, aunque los tipos de materiales no sean estandarizados, se introducen algunos del entorno, y son variados, otorga una preponderancia relevante a aquel material textual que por sus características (ya que sistematiza y presenta el conocimiento disciplinar) sirva como recurso para el estudio individual del alumno, de modo semejante a un libro de texto. Los restantes materiales tienden a cumplir un papel complementario bien como facilitadores del impacto comunicativo de las exposiciones del profesor, bien como instrumentos que permitan complementar ejercicios por los alumnos.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION

A la luz de los análisis realizados y los informes de cada caso estudiado hemos inferido las siguientes conclusiones:

1. La primera conclusión que se genera de los resultados obtenidos pone de manifiesto y ratifica el supuesto base de nuestro trabajo. A saber: **En los contextos naturales de enseñanza las decisiones que el profesor realiza sobre los medios no se toman ajenas e independientemente del resto de decisiones planificadoras e instructivas estando todas ellas, a su vez, moduladas por las concepciones pedagógicas que posee.**

Es decir, lo que el profesor decide hacer con los medios tanto en la fase preactiva como interactiva de la enseñanza no se produce a partir de un proceso decisional autónomo basado en un conocimiento y análisis específicos sobre los materiales, sino que se generan de lo que piensa y hace en la planificación y desarrollo instructivo.

Ciertamente esta primera conclusión, en cierto grado excesivamente genérica, está en total consonancia con las bases teóricas de nuestro estudio: el enfoque curricular de los medios por una parte, y por otra el paradigma del pensamiento y toma de decisiones del profesor.

2. Una segunda conclusión, vinculada en cierta medida a la anterior indica que **en el desarrollo interactivo de la enseñanza, el profesor no asigna a los medios determinados roles en función de los atributos o potencialidades internas de los mismos, sino que las funciones que éstos cumplen en el proceso instructivo en clase, vienen derivadas de la naturaleza y características de la estrategia metodológica que el profesor desarrolla.**

Es decir, las decisiones de selección y uso de los medios que realiza el profesor no se apoyan en el análisis del potencial impacto o adecuación de dichos recursos a los objetivos de aprendizaje y características de sus alumnos, sino que las mismas se realizan en función de las necesidades originadas por la metodología que pone en práctica en el aula.

Expresado de otro modo, podemos concluir que el profesor realiza un proceso de "acomodación funcional" de los medios al patrón metodológico que desarrolla.

Por consiguiente, cuando la macroestrategia es básicamente expositiva los medios son empleados preferentemente como soportes de información en cuanto convierten en estable el conocimiento que deben adquirir los alumnos. En este patrón instructivo, la actividad del profesor se dirige a facilitar la accesibilidad y comprensibilidad del contenido codificado en los medios a los alumnos, normalmente a través de explicaciones de tipos oral. Este resultado es consistente con los hallazgos de Schallert y Kleiman (1979) donde encontraron que la principal labor del profesor en las clases basadas en los textos, era "traducir" el conocimiento textual a las características de sus alumnos a través de un ciclo expositivo.

Por el contrario, si la macroestrategia está orientada hacia la actividad y la elaboración y descubrimiento del conocimiento por los alumnos, el profesor confiere a los medios un rol instrumental. Es decir, los medios funcionan como recursos posibilitadores y facilitadores de la cumplimentación de la actividad.

Las tareas docentes en este patrón metodológico tienden a que sus decisiones se concentren en la asignación y distribución de los medios entre los alumnos, y a la supervisión y uso que los alumnos realizan de los mismos. Esta funcionalidad otorgada a los medios en esta macroestrategia es coincidente con los resultados de los trabajos de Smith y Sandelbach (1982) y Slinger et al. (1983).

3. Especificando en mayor medida lo anterior, podríamos inferir que los medios en la fase interactiva de la enseñanza cumplirían alguna de las siguientes tres funciones generales derivadas de la intencionalidad del profesor en el uso de los mismos:

a) **Una función fática**, en la que el propósito del profesor estriba en utilizar los medios para atraer y mantener el interés y atención de los alumnos en la tarea. Esta función aparece diluída en la presentación y asignación de la tarea normalmente.

b) **Una función de redundancia informativa**, en la que el profesor persigue por una parte, que los medios actúen como recursos complementarios y de apoyo para sus explicaciones del conocimiento en la clase, y por otra, que estos recursos condensen y establezcan la información por él ofrecida para que sus alumnos la adquieran interaccionando individualmente sobre el material. Es la función predominante en la extrategia expositiva donde el profesor persigue asegurar la recepción de la información académica. Ello pretende conseguirlo a través de dos vías: la exposición oral del conocimiento por él mismo, y a través del estudio individual de los alumnos sobre el material.

c) **Una función de recurso expresivo**, donde la intencionalidad del profesor es ofertar a los alumnos los recursos, instrumentos necesarios que les permitan a éstos cumplimentar las tareas que el profesor demanda. Esta función es propia de las estrategias orientadas hacia la actividad donde según la naturaleza de la misma el alumno realizará distintas interacciones sobre los medios (bien decodificar y seleccionar información, bien desarrollar destrezas motrices, bien elaborar a partir de diversos materiales un producto propio, ...). Es decir, los medios se convierten en objetos o instrumentos sobre los que el alumno pone en práctica distintas habilidades y que le posibiliten la realización de un trabajo autónomo respecto al profesor.

4. En la fase prectiva de la enseñanza las decisiones del profesor sobre los medios se focalizan en alguna/s de estas tres acciones: a) consultar distintos materiales para la elaboración de sus planificaciones; b) seleccionar materiales comerciales para utilizar en el aula; y/o c) producir materiales propios destinados a sus alumnos.

Las dos últimas acciones son de naturaleza diferenciada a la primera, pues mientras en ésta los medios son un recurso de apoyo o fuente inspiradora para programar los distintos componentes de enseñanza, aquellas, son acciones focalizadas sobre los propios medios como objeto de planificación instructiva.

De este modo, hemos encontrado que en la elaboración de sus programaciones, según el componente planificado (objetivos, contenidos, ...) el profesor tiende a consultar, inspirarse en medios de naturaleza diferenciada.

Así, los documentos curriculares oficiales (Orientaciones Pedagógicas u otros materiales de la Administración educativa) suelen ser las fuentes referenciales para la identificación y formulación de los objetivos, sobre todo en las planificaciones de carácter anual de la asignatura. Esto parece producirse debido a que estas planificaciones pueden ser susceptibles de control administrativo (revisión por la inspección, componente del Plan de Centro) por lo que los profesores tienden a ajustarse a los objetivos del currículum oficial.

Sin embargo, para la planificación de los contenidos del curso o de cada unidad temática, y en menor medida para las actividades, el profesor tiende a consultar y orientarse predominantemente por los libros de texto, y en ocasiones, cuando se lo demanda la especificidad de ciertos contenidos (por ejemplo los referidos a la Comunidad Autónoma) por otros materiales bibliográficos (enciclopedias, libros variados).

Esta utilización del material es en alto grado coincidente con los resultados obtenidos por Connelly et al (1982) en Canadá. Asimismo McCutcheon (1980) encontró que la planificación a largo plazo de los profesores está codicionada por el libro de texto y otros materiales curriculares, donde los textos tienden a indicar al profesor el contenido y secuencia del desarrollo anual de la materia.

Resultados similares sobre la influencia de los materiales textuales en la planificación del profesor han sido encontrados en los estudios de Clark y Elmore (1981); Smith y Sandelbach (1982); Tamir (1983); Marrero y Arnay (1986); Loewwnberg y Feimnan-Newser (1986) entre otros. Este proceso de revisión y consulta de los materiales afecta a las decisiones planificadores del profesor respecto al establecimiento de la secuencia de las lecciones del curso y a la selección de los contenidos. Esta selección se produce bien añadiendo algunos contenidos no desarrollados en el texto, bien modificando o bien suprimiendo otros de dicho material, todo ello en función de sus intereses y propósitos de enseñanza de la asignatura.

5. En la fase preactiva **los criterios que el profesor emplea en al selección y/o elaboración del material se apoyan bien en (a) la adecuación del contenido que transmiten los medios a las demandas temáticas de la lección** (cuando el patrón metodológico está orientado hacia la exposición del conocimiento), **o bien en (b) la adecuación de los materiales a la naturaleza y características de las actividades de clase** (cuando la macroestrategia se centra en el trabajo autónomo de los alumnos en la cumplimentación de actividades).

Ambos criterios diferenciales basados en el grado de adaptabilidad de los materiales bien a los tópicos y contenidos a enseñar, bien a las necesidades de las estructuras de actividad son ratificados por los hallazgos de las investigaciones de Ben-Petrezt y Tamir (1981) en Israel y por Marsh (1984) en Australia.

6. Asimismo **la decisión de producir materiales propios surge siempre como alternativa a la ausencia o inadecuación de los libros de texto a las necesidades del desarrollo instructivo.**

Estas decisiones se realizan siempre que los textos, desde la perspectiva del profesor, no se acomoden o no le resulten útiles para poder enseñar los contenidos o trabajar con las actividades que desea. Según esto, el material elaborado posee un mayor énfasis bien en las dimensiones nocionales o bien en la sugerencia de ejercicios y actividades. Pero curiosamente, tanto en uno como en otro tipo de material, el contenido o ejercicios del mismo están derivados mayoritariamente de los libros de texto.

De este modo, el producto diseñado por el profesor suele ser un plagio tamizado y reconstruido personalmente de aquellos elementos textuales que percibe como útiles para desarrollar su enseñanza.

El profesor realiza un proceso de diseño del material de fuerte carácter artesanal, intuitivo y experiencial. Ello provoca que el material, además de poseer una deficiente calidad técnica

(mecanografiado, ausencia de color, pocas imágenes y gráficos, composición poco estructurada y atractiva, etc.), la selección, secuenciación, presentación y desarrollo de los contenidos no responden, en ocasiones, ni a las características psico-evolutivas de los alumnos ni a los objetivos y demandas curriculares.

7. Las anteriores conclusiones referidas a las prácticas con los medios por el profesor, tanto en la fase interactiva como preactiva de la enseñanza, así como los resultados obtenidos en los análisis de los casos, nos llevan a sugerir que **los profesores estudiados no disponen de una estructura de conocimiento conceptual y racionalizada para la toma de decisiones sobre la selección, elaboración y uso de medios de enseñanza. El discurso personal que construyen en torno a los mismos refleja un pensamiento sobre los medios de carácter práxico y funcional débilmente articulado y definido.**

El profesor tiende a realizar acciones sobre los medios en base a la intencionalidad, al propósito que persigue alcanzar con éstos para la planificación y puesta en práctica de la enseñanza.

Pero dichas acciones carecen de apoyatura explícita que venga validada y justificada en función de juicios reflexivos de los porqués de dichas decisiones.

Dicho de otro modo, el profesor decide utilizar los medios en función de necesidades prácticas, de intenciones emanadas de su vida instructiva, pero rara vez como un producto de un proceso de raciocinio o análisis del impacto de los materiales en el aprendizaje de los alumnos.

La ausencia de un conocimiento base en torno a la teoría sobre los medios de enseñanza (conceptualización, efectos de los sistemas simbólicos, atributos y componentes de los medios, funciones en procesos de enseñanza, integración en metodología, criterios para evaluación, adecuación psico-evolutiva, etc.) en buena medida justificaría lo anterior.

La falta de un conocimiento conceptual y estructurado sobre los medios es consistente y se incardina en los hallazgos y caracterizaciones de la mayor parte de los trabajos en torno al pensamiento de profesores.

El conocimiento que los profesores disponen de los medios no es ajeno a la naturaleza experiencial y práxica del pensamiento del profesor. Las "teorías de la acción" de Sanders y McCutcheon (1984), el "conocimiento práctico" de Elbaz (1983), las "unidades narrativas" de Clandinin (1985), los "principios de la práctica" de Marland (1977), los "sistemas de constructos" de Mumby (1982), las tipologías de "pensamiento reflexivo sobre la acción" de Schon (1983), entre otros, han puesto de evidencia que el profesor a través de su experiencia práctica va elaborando y construyendo su propio conocimiento, teorías, creencias y concepciones de carácter individual y particular, y en función de las mismas filtra y da respuesta a cualquier situación o problema de su vida instructiva.

De este modo, nos hemos encontrado que el pensamiento sobre los medios no aparece regulado y estructurado en torno a principios o conceptos racionales que orienten al profesor en la selección y uso de materiales, sino que el conocimiento sobre los mismos está orientado situacionalmente y estructurado en torno a reglas práxicas y funcionales. Este conocimiento aparece diluido en sus concepciones pedagógicas generales y emana de las demandas del patrón metodológico que desarrolla en el aula.

8. Con respecto a la cuestión de investigación referida a analizar en qué medida los distintos contextos curriculares (proceso de innovación del ciclo superior versus programas antiguos de segunda etapa) tienen relación con el patrón decisional de los profesores con los

medios, habremos de sugerir que **el hecho de trabajar bajo un mismo contexto curricular, en los casos estudiados, no genera patrones de desarrollo instructivo ni de uso de medios con rasgos homogéneos.**

Es decir, la puesta en práctica de una misma macroestrategia y consiguientemente semejante toma de decisiones y roles asignados a los medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza no son coincidentes e idiosincráticos entre los profesores de un mismo contexto curricular, sino que éstas macroestrategias parecen generarse independientemente del mismo.

De este modo, nos hemos encontrado que los casos P-1, P-4 y P-C desarrollan una estrategia expositiva y conciben y usan los medios básicamente como soportes transmisores del contenido académico. Por contra, en los casos P-3, P-A y P-B su patrón metodológico enfatiza una macroestrategia por descubrimiento, siendo el eje de su enseñanza la actividad del alumno, empleando los medios en su dimensión instrumental que posibilite el trabajo de éstos.

Esto nos lleva a sugerir que la adopción y puesta en práctica de una metodología innovadora y el uso de medios en una perspectiva de activación y cultivo de habilidades para la elaboración del conocimiento por los alumnos, tal como se persigue en la reforma, se genera no desde las demandas del marco curricular en el que se trabaje, sino desde las concepciones y planteamientos instructivos personales de cada profesor.

El cambio en la actuación profesional del profesor viene mediatizada, en parte, por la reconstrucción y reinterpretación personal de la filosofía, propósitos y características del currículum que le llega codificado a través de diversas instancias (programas, compañeros, libros, material de apoyo, etc.). Pero por otra, la innovación de su práctica instructiva es en última instancia resultado de un proceso experiencial en el que cuando ensaya nuevos patrones, técnicas y/o recursos, en la medida que perciba resultados positivos y útiles, modificará o cambiará sus anteriores rutinas docentes.

Sin embargo, las estrategias de apoyo a la innovación en el ciclo superior que se han implementado se han caracterizado por ofertar al profesorado codificaciones simbólicas del nuevo currículum (básicamente a través de materiales textuales y orientaciones verbales de un asesor de la materia), pero estando ausentes apoyos de carácter práxico-operativo (asesores que supervisen, guíen y reflexionen sobre la práctica del profesor en el aula de modo continuado).

La ausencia de estas estrategias de apoyo directo y personal, a nuestro modo de ver, está posibilitando que la innovación del ciclo superior en general, y del uso de medios específicamente, pudiera ser neutralizada en sus dimensiones más relevantes si el profesorado, que se pretende innovar, sigue manteniendo las mismas perspectivas y patrones metodológicos de las situaciones de enseñanza.

Los casos de P-4 y P-C son ejemplos representativos de lo que decimos. Han pretendido cambiar modos tradicionales de enseñanza que estaban cultivando. Sin embargo han interpretado el cambio como la supresión de un determinado material (el libro de texto) suponiendo que de esta forma su modelo de enseñanza sería activo. La ausencia de una cobertura conceptual y teórica que les orientase en las decisiones de planificación y desarrollo instructivo hacia una metodología activa y sobre todo la falta de habilidades y experiencias en la puesta en práctica de este tipo de metodología propició que sus innovaciones fueran meramente formales y que su proceso instructivo siga cultivando la recepción de contenidos por los alumnos y mostrar el conocimiento a través de las lecciones magistrales del profesor.

9. Otra conclusión derivada de la comparación entre ambos marcos curriculares es que, a

pesar de que el ciclo superior se caracterice (debido a su naturaleza de currículum en experimentación) por la ausencia de material comercial específicamente diseñado para el mismo, **entre el profesorado de uno y otro contexto no se producen diferencias en la tipología de los materiales empleados que son predominantemente textuales.**

Todos los profesores estudiados, independientemente de que trabajasen en la reforma o en la segunda etapa, emplean de modo casi exclusivo medios de naturaleza escrita: unas veces comerciales (libros de texto, enciclopedias, atlas, libros variados), otras de elaboración propia.

Quizás como único dato diferenciador pudiera apuntarse, que debido a la carencia de materiales textuales específicos, todos los profesores de c. superior invierten una considerable cantidad de tiempo y esfuerzo en la fase preactiva en las tareas de producir personalmente material para sus alumnos. Sin embargo, esta práctica no es exclusiva de la reforma ya que también es desarrollada por algunos profesores del currículum antiguo. Pero tanto en los profesores de uno u otro contexto sus esfuerzos se concentran en la producción de material escrito.

El uso predominante de este tipo de material refleja que en las escuelas no han penetrado tecnologías basadas en la imagen y mucho menos de tecnologías informáticas.

Ciertamente intentar establecer las causas o razones de la impermeabilidad de nuestro profesorado hacia otros soportes y tecnologías más sofisticadas que la impresa, exigiría un estudio específico que trasciende al realizado.

Además de los problemas de disponibilidad de medios en los centros, de la débil implantación de los centros de recursos, de la ausencia de formación específica del profesorado en este terreno, un posible factor que pudiera explicar la "ignorancia" de otras tecnologías distintas de las textuales por el profesor, se apoyaría en los hallazgos de Conelly et al. (1982); Elliot et al. (1984); y Marsh (1983; 1984). Estos autores encontraron que la adopción de un nuevo material está en relación con el grado de confianza y seguridad que el profesor autopercebe en el dominio de su uso en la enseñanza. Es decir, estos resultados sugieren que la incertidumbre y desconocimiento en el uso de tecnologías no tradicionales por los profesores provoca que éstos utilicen de forma predominante los materiales textuales.

10. Con respecto al tipo de investigación que hemos realizado sobre los medios y su uso e impacto en el desarrollo de la enseñanza hemos de indicar lo siguiente:

a) Esta investigación se ha focalizado exclusivamente en analizar la utilización de los medios desde la perspectiva del profesor. Sin embargo la enseñanza es un proceso en el que participan otros agentes que son sujetos y destinatarios de la misma: los alumnos. En este sentido, nuestro trabajo adolece de no tener en consideración cómo determinados modelos de uso de los medios y del patrón instructivo puesto en práctica tienen influencia en lo que los alumnos aprenden.

Es decir, una posible línea de investigación futura podría ser el explorar cómo determinadas prácticas de los profesores con los medios afectan de un modo u otro al tipo y cantidades de aprendizaje de los alumnos.

Este tipo de estudios podrían diseñarse bajo un enfoque conceptual y metodológico que persiguiese la combinación y solapamiento de las aportaciones de las perspectivas simbólica-interactiva y curricular de investigación de medios. O sea, un diseño apoyado sobre el análisis de las decisiones del profesor, las características y rendimiento de los alumnos, los atributos de los

medios y las estrategias y tareas de la clase. Asimismo esta investigación nos requeriría elaborar un proceso metodológico de investigación que combinase en lo posible análisis cualitativos con aproximaciones experimentales y correlacionales.

b) Por otra parte, debido a la naturaleza del estudio de casos, como los aquí presentados, tenemos que reiterar que los resultados obtenidos se circunscriben sólo a los sujetos estudiados.

Sería pues necesario no abandonar esta línea de investigación. Es decir, seguir realizando investigaciones semejantes a la nuestra con casos de otros contextos y características con la finalidad de ir incrementando el conocimiento y conjunto de datos empíricos sobre la naturaleza decisional del profesor con los medios.

c) Hemos de resaltar que la naturaleza del estudio de casos nos permite no sólo obtener conocimiento sobre cómo funciona y piensa el profesor en su marco de trabajo profesional, sino que debido al carácter de diagnóstico de este tipo de investigación, pueden abordarse tareas de asesoramiento a los profesores.

Es decir, el presente estudio no sólo posee el potencial de incrementar nuestro conocimiento didáctico, sino que en la medida que ha emanado y está incardinada en los contextos naturales de acción del profesor, nuestros resultados poseen un enorme potencial diagnóstico útil como base para el diseño de proyectos colaborativos entre el investigador y el profesor con la finalidad de ir transformando y mejorando su actividad profesional.

11. Con respecto al proceso de experimentación de la reforma hemos de sugerir:

a) La experimentación del ciclo superior tal como se desarrolla no está generando en todos los profesores implicados la adopción y puesta en práctica de una metodología activa acorde con las demandas del proyecto innovador.

Una de las posibles razones de ello pudiera encontrarse en el tipo de estrategias de apoyo al profesorado que se están utilizando.

Estas estrategias se focalizan en ofrecer exclusivamente materiales orientativos y explicativos de la reforma, y asesoramiento sobre cómo entender ese material. Son pues, estrategias que presentan una codificación simbólica de cómo mejorar la práctica, pero estando ausentes estrategias centradas en la dimensión práxica de la enseñanza.

Dicho de otro modo, las estrategias de apoyo a la innovación tendrían que estar diseñadas con la finalidad de cambiar las estructuras conceptuales y pensamiento pedagógico del profesorado, así como sus prácticas y rutinas de enseñanza.

Esto significa asumir que la innovación en las prácticas de los profesores no sólo es consecuencia de cambios en los aspectos formales y organizativos del currículum, ni sólo de procesos de información a los profesores de las características del cambio, sino que se requiere que a cada profesor se le "enseñe" a poner en acción el cambio dentro de su marco cotidiano de trabajo.

Es decir, las estrategias de asesoramiento tendrían que emanar de lo que piensa y hace particularmente cada profesor y de éste en relación con el resto de compañeros de su centro escolar, para a partir de ahí ir provocando la reflexión y experimentación conjunta entre profesor/asesor cara a que el primero adecúe sus concepciones y praxis profesional a las demandas innovadoras de la reforma.

La ausencia de este tipo de estrategias de apoyo, podría provocar, a nuestro modo de ver,

que si los profesores no disponen de un repertorio de creencias y experiencias prácticas concruentes con la naturaleza innovadora de la reforma, los cambios que manifiesten pueden ser meramente formales y epidérmicos, neutralizando en su sentido profundo los propósitos y características del cambio educativo.

b) Una de las tareas inmediatas que deben ponerse en marcha a partir del proceso de experimentación de la reforma es el diseño de materiales específicos para cada nivel educativo.

En periodos anteriores de cambio curricular en nuestro país (Ley general de Educación, Ciclo Inicial) el modelo utilizado fue de corte técnico-burocrático y consiguientemente los materiales fueron producidos por equipos técnicos de modo centralizado y estandarizado.

En el actual proceso de reforma que persigue una mayor participación del profesorado y la adaptabilidad y variabilidad de la misma a los múltiples contextos escolares, el proceso de elaboración de materiales debiera asumir un proceso semejante y paralelo al diseño del nuevo currículum.

La tarea de diseñar medios por tanto, no debería ser abordada exclusivamente en instancias técnicas y aisladas que no tengan en consideración las aportaciones y necesidades de los agentes del cambio (asesores y profesores). Asimismo el tipo de material elaborado no puede asumir concepciones nocionales de la enseñanza y que presente propuestas estandarizadas en la estructura, contenidos y actividades.

Los productos materiales elaborados por los propios profesores a lo largo de lo que han sido estos años de experimentación podrían convertirse en el punto referencial para el inicio de las tareas diseñadoras de materiales.

Se hace pues necesario recopilar dichos materiales, analizarlos, discutir con los profesores el sentido, utilidad y aplicabilidad de los mismos, producir nuevos materiales alternativos, experimentarlos en la práctica para evaluarlos, ..., serían algunas de las tareas que debieran ser inmediatamente iniciadas.

Si el diseño de un currículum sigue un proceso no centralizado ni burocratizado, sino participativo y flexibilizado, el proceso de producción de medios habrá de asumir necesariamente dichos rasgos si no se quiere que se produzcan desajustes entre el qué y cómo enseñar, y los recursos que se ofertan para el desarrollo curricular.

12. Y para concluir quisiéramos realizar algunas sugerencias respecto a la formación y asesoramiento al profesorado en el campo de los medios de enseñanza.

En este estudio hemos detectado que los profesores muestran un profundo desconocimiento no sólo teórico y conceptual sobre los medios, sino que también en las dimensiones operativas de su uso en la enseñanza (selección, producción y utilización) sus decisiones son altamente intuitivas.

Es decir, creemos que sería necesario desarrollar estrategias de formación y asesoramiento al profesor sobre este componente curricular con el fin de paliar las deficiencias señaladas.

Ahora bien, según lo que estamos manteniendo estas estrategias de formación no debieran ser planteadas ni aislada ni independientemente de lo que es la formación del

profesorado en las dimensiones de su práctica profesional.

¿Qué estamos pues sugiriendo? Pues que dicha formación no habría de focalizarse exclusivamente sobre los aspectos y componentes intrínsecos de los medios (características técnicas, atributos internos, instrumentos de análisis, directrices para su elaboración, etc.), sino preferentemente en los procesos de selección y uso de los medios integrados en los procesos de planificación y desarrollo de la enseñanza.

En definitiva se perseguiría dotar al profesorado de una plataforma conceptual y de principios que le permitiesen racionalizar y avalar sus prácticas habituales con los medios en la enseñanza.

Por último quisiera referirme a los posibles roles que habrían de desarrollar los **Centros de Recursos (C.R.)** como instituciones cercanas y centradas en facilitar y apoyar a los profesores en toda la problemática que gira en torno al campo de los medios y recursos de enseñanza.

Hasta la fecha, debido a la reciente creación de los centros de recursos y a pesar de las lógicas diferencias entre los distintos C.R. territoriales, en líneas generales éstos aún no han alcanzado una notoria implantación y sus competencias y tareas en la práctica no están plenamente definidas.

En este sentido, la corta experiencia de los mismos no ha sido tan fructífera como en un principio cabía suponer.

Estos centros, a pesar del esfuerzo y valía de su personal, están manifestando, en general, una orientación de funcionamiento centrada en ser gestores de "un almacén de ferretería educativa". O dicho de otra forma, los C.R. están siendo concebidos y organizados como instancias reguladoras de préstamo de "hardware" y "software" didáctico, en vez de instancias destinadas a dinamizar comarcalmente el conocimiento y prácticas de los profesores de la zona con los medios.

Los Centros de Recursos en los países de ámbito anglosajón tienen una gran tradición y desarrollan roles que van más allá de la mera gestión de materiales.

A mi modo de ver, e inspirándonos en las experiencias de estos países y las sugeridas por Vidorreta (1982), las grandes funciones y tareas de las que podrían asumir los Centros de recursos país serían las siguientes:

Facilitar la disponibilidad de medios y materiales a los profesores. Ciertos medios por su costo, sofisticación o dificultad de adquisición no se encuentran disponibles en todos los centros escolares. El centro de recursos debe asumir esta función compensadora de la ausencia de materiales en las escuelas. Esta función parece ser la predominante en la actualidad en la mayor parte de los C.R. de nuestro país.

Formar y asesorar al profesorado en el uso de los medios. Anteriormente ya hicimos referencia a las limitaciones y lagunas que nuestros profesores presentan en el conocimiento sobre los medios de enseñanza. Ello exige planificar y poner en marcha estrategias de formación de profesorado en esta parcela de conocimiento. En nuestros C.R. se están desarrollando cursos para maestros en formación sobre el vídeo, retroproyector, informática, etc. Sin embargo, muchos de estos cursos adolecen por una parte en focalizarse en los aspectos técnicos y de hardware de los medios (se tiende a enseñar más cómo manejar el aparato que a su integración curricular en la enseñanza), y por otra, son cursos puntuales, sin continuidad y seguimiento de

cómo los profesores aplican los conocimientos en su práctica de clase.

Diseñar y producir material didáctico. Esta podría ser una de las tareas más relevantes y de mayor utilidad para los profesores. Ya anteriormente indicamos que en el proceso de experimentación de la reforma debería iniciarse la elaboración de material didáctico específico.

Los C.R. podrían asumir la coordinación y supervisión de las tareas mencionadas: recopilar el material producido individualmente o por equipo por los profesores, analizarlo y discutirlo con sus autores, reelaborar ese material, y experimentarlo con vistas a su diseño y producción definitiva para su generalización.

El material así elaborado desde los centros de recursos, no sólo tendría el rigor y lógica curricular necesarios, sino y sobre todo serían materiales que surgen de la experiencia de los propios enseñantes que habrán de utilizarlos, estarían acoplados a las necesidades contextuales y socioambientales del entorno escolar de la comarca, y facilitarían que el profesorado adoptase un paerspectiva multimedia de desarrollo de la enseñanza favorecedora de una rica gama de aprendizajes en los alumnos.

Investigar los efectos y experiencias de uso de los medios en la enseñanza. Esta función sin ser prioritaria en un primer periodo de funcionamiento de los C.R., tendría que empezar a ser asumida y desarrollada con prontitud.

La exploración, diagnóstico y evaluación de problemas tales como: la opinión y decisiones del profesorado con los medios, su impacto en el aprendizaje de los alumnos, experiencias innovadoras de uso de materiales, la organización y gestión de los medios dentro de los centros escolares, procedimientos para la selección y evaluación de recursos, ..., podrían convertirse en algunos de los tópicos de investigación estudiados desde los centros de recursos.

Estos trabajos no sólo servirían para incrementar el conocimiento teórico sobre este componente curricular, sino que el proceso y resultado de estos estudios serían la base para elaborar estrategias de formación y asesoramiento adecuadas a las necesidades reales de los profesores.

Asimismo si este tipo de acciones asumen una orientación y proceso de investigación-acción se estaría por una parte facilitando el cambio e innovación en las escuelas donde se trabaje, y por otra identificando y coordinando redes entre profesores y escuelas para el intercambio de experiencias y formación entre los propios docentes.

BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT,D: "What do we want teaching materials for?". **English Language Teaching Journal**, 36 (1), 1981, 5-18.

ANDERSON, DC: "Educational Eldorado: The claim to have produced a practical curriculum text". **Journal of Curriculum Studies**, 15(1), 1983, 5-16.

APPLE, MW: "Economía política de la publicación de los libros de texto". **Revista de Educación**, 275, 1984, 43-70.

APPLE, MW: "The culture and commerce of the textbook". **Journal of Curriculum Studies**, 17(2), 1985, 147-162.

AREA, M: "El profesor y el libro de texto: Algunas consideraciones sobre su selección y uso en la EGB". **Conclusiones grupo de trabajo sobre el libro de texto**. MEC, Madrid, 1985.

AREA, M: "Un estudio sobre las decisiones docentes de uso del libro de texto en situaciones de enseñanza". En VILLAR, LM (ED): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1986

BATES, AJ: "Towards a better research framework for evaluating the effectiveness of educational media". **British Journal of Educational Technology**, 12(3), 1981, 215-233.

BEN-PERETZ y TAMIR: "What teacher want to know about curriculum materials". **Journal of Curriculum Studies**, 13, 1981, 45-54.

BROWN, W et al: **Instrucción Audiovisual**. Trillas, Mexico, 1975.

CALDERHEAD, J: **Teachers' classroom decision making**. Holt, Rinerhart and Winston, London, 1984.

CARR, W y KEMMIS, S: **Teoría crítica de la enseñanza**. Martinez Roca, Barcelona, 1988.

CARROLL, J: "The potenciales and limitations of print as a medium of instruction". En OLSON (1974).

CASTAÑEDA,M: **Los medios de la comunicación y la tecnología educativa**. Trillas, Mexico, 1978.

CHU, GC y SCHARAMM, W: **Learning form television**. National Association of Educational Broadcasters, Washington, 1967.

CLANDININ, DJ: "Personal practics knowledge: A study of teachers' classroom images". **Curriculum Inquiry**, 15(4), 1985, 361-385.

CLARK, RE: **Future trends in media research**. Ponencia presentada en el MIVEM, Murcia, 1984.

CLARK, CM y ELMORE, JL: **Transforming curriculum in mathematics, science and writing: A case study of teacher early planning**. Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1981 (Research Series nº 99).

CLARK, RE: "Constructing a taxonomy of media attributes for research purposes". **AV Communication Review**, 23(2), 1975, 133-137.

CLARK, RE: "Reconsidering research on Learning from media". **Review of Educational Research**, 54(4), 1983, 445-460.

CLARK, RE y SALOMON, G: "Media and Teaching". En WITTRICK (ed): **Handbook of research on teaching**. Vol. III, Mcmillan, New York, 1985.

COHEN, PA; EBELING, BJ y KULIK, JA: "A meta-analysis of outcomes studies of visual based instruction". **ECTJ**, 29 (1), 1981, 26-36.

CONNELLY, FM et al: "Commercial and locally development materials". EN KA LEITHWOOD (Ed): **Studies in curriculum decision making**. O.I.S.E. Press, Ontario, 1982.

COPPEN, H: **Utilización didáctica de los medios audiovisuales**. Anaya, Madrid, 1978.

CORREA, AD: **Procesamiento de textos ilustrados y estilo cognitivo del alumno**. Tesis de licenciatura. Dpto. de Metodología Educativa, Univ. La Laguna, 1984.

DECAIGNY, T: **La tecnología aplicada a la educación**. El Ateneo, B. Aires, 1979.

DI VESTA, FJ: "Trait treatment interactions, cognitive processes and research on communications media". **AV Communication Review**, 23(2), 1975, 185-195.

DOYLE, W: "Research on Classroom Contexts". **Journal of Teacher Education**, 32(6), 1981, 3-6.

DOYLE, W: "Academic work". **Review of Educational Research**, 53(2), 1983, 159-199.

DOYLE, W: "Classroom Organization and Management". En MC WITTRICK (Ed): **Handbook of Research on Teaching**. MacMillan, New York, 1985.

DOYLE, W y CARTER, K: "Academic Tasks in Classrooms". **Curriculum Inquiry**, 14 (2), 1984, pp. 129-149.

DUBIN, R y HEDLEY, RA: **The medium may be related to the message: College Instructional by TV**. University of Oregon Press, Eugene Oregon, 1969.

M. Area: *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai Ediciones, 1991.

ELBAZ, F: **Teacher thinking. A Study of Practical Knowledge**. Croom Helm, London, 1983.

ELLIOT, PG; INGERSOLL, GM y SMITH, CB: "Trends and attitudes in the use of educational media and materials". **Educational Technology**, 24 (4), 1984, 19-24.

ERAUT, M., GOAD, L y SMITH, G: **The analysis of curriculum materials**. Univ. of Sussex, Brighton, 1975.

ESCUADERO, JM: "La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales". **Enseñanza**, 1, 1983a, 87- 119.

ESCUADERO, JM: "Nuevas reflexiones en torno a los medios de enseñanza". **Revista de Investigación Educativa**, 1 (1), 1983b, 19-44.

ESCUADERO, J.M.: **Orientaciones actuales en el currículo**. Dpto. de Currículo y Organización Escolar, Universidad de Murcia, 1984 (Doc. inédito).

ESCUADERO, JM; AREA, M y GONZALEZ, M^ªT: **Aproximación al diseño de material impreso de apoyo para el desarrollo de Programas Renovados**. Dpto. de Pedagogía Sistemática, Univ. de Santiago de Compostela, 1983 (Doc. policopiado).

FOSNOT, CT: "Media and Technology in education: A constructive view". **Educational Communication and Technology Journal (ECTJ)**, 32(4), 1984, 195-206.

FREEMAN, DJ et al.: **Consequences of different styles of textbook use in preparing students for standardized tests**. Intitute for Research on Teaching, Michigan State University, 1983 (Research Series nº 107).

GARNER, H. et al.: "Symbols Systems: A Philosophical, Psychological and Educational Investigation". En OLSON (1974).

GERLARCH, VS y ELY, DP: **Teaching and media: A Systematic Approach**. Englewood Cliffs, N.J., Pentice-Hall, 1979.

GIMENO, J: **El currículo: Una reflexión desde la práctica**. Morata, Madrid, 1988.

GOODMAN, N: **Languages of Art**. Hackett Pub. Cĩa. Indianápolis, 1976.

GROSS, L.: "Modes of communication and the acquisition of symbolic competence". En OLSON 1974).

HARRIS, IB: "Forms of discourse and their possibilities for guiding practice: Towards an effective rhetoric". **Journal of Curriculum Studies**, 15 (1), 1983, 27-42.

HEIDT, EU: **Instructional media and the individual learner**. Kogan Page, London, 1978.

HENSON, KT: **Secondary teaching methods**. D.C. Heath and Company, Toronto, 1981.

M. Area: *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai Ediciones, 1991.

HOUSE, E.R.: "Three perspectives on innovation". En R. LEAMING y M. KANE (Eds): **Improving Schools**. Sage Publications, Beverly Hills, London, 1981.

JAMISON, D et al.: "The effectiveness of alternative instructional media: A survey". **Review of educational research**, 44(1), 1974, 1-67.

JONES, S: "The analysis of depth interviews". En R WALKER (Ed): **Applied qualitative research**. Growen Publishers Cia, London, 1985.

KERR, ST: "How teachers design their materials: Implications for instructional design". **Instructional Science**, 10, 1981, 363-378.

KOMOSKI, KP: "The realities of choosing and using instructional materials". **Educational Leadership**, 36, 1978, 46-50.

KUHS, TM y FREEMAN, DJ: **The potential influence of textbooks on teachers' selection of content for elementary school mathematics**. Institute Research on Teaching, Michigan Univ., 1979 (R.S. N°48).

KULIK, J: **The fourth revolution in teaching: Meta-analyses**. Paper presentado en Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 1984

LOEWNBERG, D y FEIMAN-NEWSER, S: "Using textbooks and teachers' guides: What beginning elementary teachers learn and what they need to know". Paper presentado en la **III ISATT Conference**, Lovaina, 1986.

MARCELO, C: **El pensamiento del profesor**. CEAC, Barcelona, 1988.

MARLAND, PW: **A study of teachers' interactive thoughts**. The University of Alberta, Canadá, 1977 (Tesis doctoral, no publicada).

MARRERO, J y ARNAY, J: "El pensamiento del profesor: La programación de las ciencias naturales en el ciclo superior de EGB". **La pedagogía operatoria, hoy**. Ayuntamiento de Barcelona, 1986.

MARRERO, J y GUARRO, A: **La interacción medios, cognición y aprendizaje**. Dpto. Metodología Educativa, Univ. La Laguna, 1983 (Doc. inédito).

MARSH, CJ: "Teachers' knowledge of use of social studies curriculum materials in public elementary schools". **The Australian Journal of Education**, 27(3), 1983, 249-259.

MARSH, CJ et al: "Teachers' perception about selection, distribution and use of social studies and mathematics curriculum materials within a state education system". **Journal of Curriculum Studies**, 17 (1), 1985, 49-61.

McCUTCHEON, G: "How do elementary school teachers plan?. The nature of planning and

influences on it". **The Elementary School Journal**. 81, 1980, 4-23.

MUNBY, H: "The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology". **Instructional Science**, 11 1982, 201-225.

OLSON DR (Ed): **Media and symbols: The forms of expression, communication and education**. N.S.S.E., Chicago University press, Illinois, 1974.

OLSON, D.R: "Towards a theory of instructional means". **Educational Psychologist**, 12(1), 1976, 14-35.

OLSON,DR y BRUNER,JS: "Learning through experience and learning through media. En OLSON (1974).

OLSON, JK: "Guide writing as advice giving: learning the classroom language". **Journal Curriculum Studies**, 15 (1), 1983, 17-25.

PEREZ GOMEZ, A: "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica". Simposium sobre **Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado**, Madrid, febrero, 1984.

PROSSER, MT: "Towards more effective evaluation studies of educational media". **British Journal of Educational Technology**, 15(1), 1984, 33-42.

REISNER, RA y GAGNE, RM: "Characteristics of media selection models". **Review of Educational Research**, 52(4), 1982, 499-512.

RODA, F: "Función de las preguntas e imágenes en los textos escolares". **Enseñanza**, 1, 1983, 147-158.

ROSSI, PH y BIDDLE, BJ: **Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna**. Buenos Aires, 1970.

SALOMON,G: **Interaction of media, cognition and learning**. Jossey-Bass Inc., San Francisco, 1979.

SALOMON,G: **Communication and education. Social and Psychological interactions**. Sage Public., Beverly Hills, 1982.

SALOMON,G y CLARK,RE: "Reexamining the methodology of research on media and technology in education". **Review of Educational Research**, 47(1), 1977, 99-120.

SALOMON, G y COHEN, A: "Television formats, mastery of mental skills and acquisition of knowledge". **Journal of Educational Psychology**, 69(5), 1977, 612-619.

SANDERS, DP y McCUTCHEON,G: "On the evolution of teachers' theories of action through action research". Paper presentado en la **Annual Conference of AERA**, New Orleans, Abril,

1984.

SCHALLERT, DL y KLEIMAN, GM: **Some reasons why teachers are easier to understand than textbooks**. Center of Study of Reading, Illinois University, 1979 (Reading Education Report nº 9).

SCHON, D: **The reflective practitioner**. Temple Smith, London, 1983.

SCHRAMM, W: **Big media, little media**. Sage Publications., Beverly Hills, 1977.

SHANNON, P: "The use of commercial reading materials in american elementary schools". **Reading Research Quarterly**, 19 (1), 1983, 68-85.

SHAPIRO, KR: "On overview of problems encountered in Aptitude-Treatment Interaction (ATI) research for instruction". **AV Communication Review**, 23(2), 1975, 227-241.

SHAVELSON, RJ: "Teachers' decision making". En NE GAGE (Ed): **Psychology of teaching methods**. N.S.S.E., University of Chicago Press, Illinois, 1976.

SHAVELSON, RJ y STERN, P: "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En J GIMENO y A PEREZ (Eds): **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal, Madrid, 1983.

SLINGER, LA; ANDERSON CW y SMITH, el: **Studying light in the fifth-grade: A Case study of text-based science teaching**. Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1983 (Research Series nº 129).

SMITH, EL y SENDELBACH, NB: "The programme, the plans and the activities of the classroom: The demand of activity-based science". En OLSON, JK (Ed): **Innovation in the science curriculum**. Croom Helm, London, 1982.

STICKELL, DW: **A critical review of the methodology and results of research comparing televised and face-to-face instruction**. Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University, 1963.

TALMAGE, H. y EASH, MJ: "Curriculum, instruction and materials". En PETERSON y WALBERG (Eds): **Research on teaching**. McCutcheon, Berkeley, 1979.

TAMIR, P: "Teachers' self report as an alternative strategy for the study of classroom transactions". **Journal of Research in Science Teaching**, 20(9), 1983, 815-823.

TORRES, X: "Libros de texto y control del currículo". **Cuadernos de Pedagogía**, 168, 1989, 50-55.

VIDORRRETA, C: **Cómo organizar un centro de recursos**. Anaya, Madrid, 1982.

VILLAR, LM (Ed): **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Servicio de

M. Area: *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai Ediciones, 1991.

Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 1986.

WESTBURY, I: "How can curriculum guides guide teaching?. Introduction to the Symposium". **Journal of Curriculum Studies**, 15(1), 1983, 1-3.

YARGER, GP y MINTZ, SL: **A literature study related to the use of materials in the classroom**. United States Offices of Education, september, 1979.

ZABALZA, MA: "Problemática didáctica del libro de texto". **Conclusiones grupo de trabajo sobre el libro de texto**, MEC, Madrid, 1985.

ZABALZA, MA: "Medios, mediación y comunicación didáctica en la etapa preescolar y ciclo básico de la EGB". **Enseñanza**, 1, 1983, 121-146.